



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**UM NOVO MODELO DE GESTÃO DAS ESCOLAS: ENTRE A RETÓRICA DA
MUDANÇA E O VAZIO DAS CONSEQUÊNCIAS**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Isabel Maria Calmeiro dos Santos

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Dezembro 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**UM NOVO MODELO DE GESTÃO DAS ESCOLAS: ENTRE A RETÓRICA DA
MUDANÇA E O VAZIO DAS CONSEQUÊNCIAS**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Isabel Maria Calmeiro dos Santos

Sob orientação do

Professor Doutor JOSÉ JOAQUIM FERREIRA MATIAS ALVES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Dezembro 2014

Agradecimentos

Muitas foram as pessoas que, direta ou indiretamente, me acompanharam, encorajaram e apoiaram a percorrer este caminho. Aqui fica, no geral, registada a minha gratidão.

Gostaria, em particular, de expressar o meu profundo agradecimento ao Senhor Professor Doutor José Joaquim Matias Alves, por me honrar com a sua orientação e pela disponibilidade e partilha de conhecimentos durante a conceção e execução desta dissertação. Foi um privilégio e um orgulho ter sido sua aluna.

Ao meu tio António Eusébio Calmeiro que foi uma presença constante e incansável ao longo do meu percurso pessoal, académico e profissional.

À minha madrinha e aos meus pais.

Resumo

O estudo que se apresenta incide sobre a prática da direção/liderança e gestão nas organizações escolares e pretende avaliar que mudanças implicou o Dec. Lei 75/2008 não só a nível organizacional mas também dos modos de ensinar e de aprender.

Os dados e elementos necessários foram recolhidos numa escola ao nível do 3º ciclo do Ensino Básico, situada num meio rural da Beira Interior. É efectuada uma abordagem reflexiva e construtiva sobre as lideranças de topo e quais as consequências que originaram, na perspectiva dos professores, encarregados de educação e alunos, designadamente face à mudança e inovação, e qual o contributo para o sucesso da escola.

O trabalho foi elaborado a partir da análise qualitativa e quantitativa de (entrevistas e inquéritos) e de documentos (atas do Conselho Pedagógico de 2008-2012, Projeto Educativo da Escola e Relatório de Avaliação Externa de Escolas).

Tal pesquisa é complementada com uma investigação quantitativa (inquéritos a professores, encarregados de educação e alunos), com o objetivo de complementar, aprofundar e triangular dados relevantes para o trabalho desenvolvido.

Os relatos dos vários entrevistados, os resultados dos inquéritos e a observação da múltipla documentação, permitem-nos afirmar que o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, não se constitui como ponto de viragem das rotinas tradicionalistas para o efetivo exercício e fortalecimento da liderança nem determinou a concretização de novas práticas e matrizes associadas a novos modelos de ensinar e aprender.

Abstract

The presented study is on the directing practice/ leadership and management in school organizations and aims to evaluate which changes occurred with the Decree Law 75/2008 not only in the organizational level but also in teaching and learning levels.

Data and the necessary elements were gathered in a preparatory school in a rural area in Beira Interior. We will have a reflexive and constructive approach on the top leaders and the consequences in the teachers, parents and students' perspectives namely towards changes and innovation and what contributed to the school's success.

The work was done after a qualitative and quantitative analysis (interviews and inquiries), documents (minutes from the pedagogical council 2008-2012, the School's Educational project and the School's external Evaluation Report).

Research is complemented with a quantitative research as inquiries to teachers, parents and teachers with the goal to complement, deepen and compare relevant data to the developed project.

The results from the interviewees, inquiries and the multiples documents allow us to state that the Decree Law 75/2008 from April 22 was not a turning point in the traditional routines to empower leadership nor the accomplishment of new practices and matrixes associated to new teaching and learning models.

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo	IV
Abstrat	V
Índice	VI
Índice de Quadros.....	VII
Índice de Gráficos.....	VIII
Índice de Figuras	IX
Lista de Siglas e Abreviaturas	X
INTRODUÇÃO	1
1. O Impacto do Dec. Lei 75/2008, 22/4, nas Organizações Escolares.....	1
2. Questões e Objetivos da Investigação	5
3. Objeto, Sujeito e Etapas da Investigação	6
CAPÍTULO I – AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	10
1. A Evolução das Políticas Educativas em Portugal	10
2. A Escola como Organização	32
2.1. A Análise Multiparadigmática	32
2.2. O Conceito de Organização e a sua Complexidade	36
2.3. Imagens e Teorias Organizacionais.....	39
2.3.1. Nível de Organização Intraorganizacional, Interna e Micro- Política.....	47
2.3.1.1.A Escola como Burocracia	48
2.3.1.2.A Escola como Arena Política.....	51
2.3.1.3.A Escola como Anarquia	52
2.3.2. Nível Meso-organizacional	56
2.3.2.1.A Teoria Neoinstitucional	56
2.3.3. Nível Societal, Interorganizacional, externo e micropolítico	61
2.3.3.1.A Teoria dos Sistemas	61
2.3.3.2.A Teoria Contingencial	64
3. Organização Escolar e Liderança	68

Capítulo II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	80
1. Caraterização da Unidade de Análise	80
2. Estratégias de Investigação	89
2.1. Técnicas de Recolha de Dados	92
2.2. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados	97
Capítulo III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..	104
1. Resultados dos Inquéritos por Questionário	104
1.1. Abrangência do estudo – população alvo	104
1.1.1. Os professores	104
1.1.2. Os encarregados de educação	107
1.1.3. Os alunos	110
2. Os inquéritos por questionário	114
2.1. Estrutura e conteúdo dos inquéritos por questionário	114
3. Análise do <i>Alfa Cronbach</i> (consistência interna)	117
4. Apresentação e análise dos resultados dos inquéritos	120
5. Resultados das Entrevistas	144
5.1. Questão 1	149
5.2. Questão 2	153
5.3. Questão 3	154
5.4. Questão 4	157
5.5. Questão 5	161
5.6. Questão 6	165
6. Análise Documental	168
6.1. Atas do Conselho Pedagógico	168
7. Triangulação dos Dados	192
CONCLUSÃO	209
BIBLIOGRAFIA	216
LEGISLAÇÃO	243

Índice de Quadros

Quadro 1 – Tipologia da organização e administração educacional	46
Quadro 2 – Dimensão da vida organizacional	55
Quadro 3- Teorias da liderança	78
Quadro 4 - Fatores de liderança	79
Quadro 5 - Estilos de liderança	79
Quadro 6 - Evolução da população da zona onde está inserido o agrupamento	82
Quadro 7 - Previsão de alunos para 2024 por nível de ensino público	86
Quadro 8 - Evolução de alunos no 3º ciclo nas sedes das escolas agrupadas e não agrupadas públicas e privadas (1999-2011)	88
Quadro 9 - Taxa de retenção e desistência no 3ºciclo agrupamento (3º ciclo).....	88
Quadro 10 - Número de docentes, por área disciplinar, do 3º ciclo do ensino básico	104
Quadro 11 - Distribuição dos indivíduos por sexo (professores)	104
Quadro 12 - Escalões etários (professores)	105
Quadro 13 - Grau académico dos professores inquiridos	105
Quadro 14 - Situação profissional (professores)	106
Quadro 15 - Anos de serviço no ensino (professores)	106
Quadro 16 - Anos de serviço na escola (professores)	106
Quadro 17 - Distribuição dos indivíduos por sexo (EE)	107
Quadro 18 – Escalões etários (EE)	107
Quadro 19 - Habilitações literárias (EE)	108
Quadro 20 - Profissão (EE)	109
Quadro 21 – Distribuição dos indivíduos por sexo (alunos)	110
Quadro 22 - Distribuição dos indivíduos por sexo (alunos).....	110
Quadro 23 - Local de origem dos alunos.....	111
Quadro 24 - Ano de frequência dos alunos	112
Quadro 25 – Número de repetências por aluno do 3ºciclo	112
Quadro 26 Total de repetências dos alunos durante o seu percurso escolar (nº e %).....	113
Quadro 27 - Critérios de recomendação de fiabilidade estimada pelo α de <i>Cronbach</i> ...	117

Quadro 28 – Comparação <i>Alfa Cronbach</i> nas diferentes dimensões dos 3 grupos (para 6 dimensões do inquérito)	119
Quadro 29 - Análise das respostas das 3 dimensões dos 3 grupos (em média).....	122
Quadro 30 - Liderança: média da perceção por grupos	123
Quadro 31 - Poder da direção: média da perceção por grupos	126
Quadro 32 - Cooperação Entre Agentes: média da perceção por grupos	130
Quadro 33 - Formação / Inovação: média da perceção por grupos	134
Quadro 34 - Avaliação Interna e Externa: média da perceção por grupos	136
Quadro 35 – Alterações nas Práticas Pedagógicas: média da perceção por Grupos	139
Quadro 36 - Perceção de medidas inovadoras tomadas pela Direção na promoção do Sucesso Educativo, ao longo dos anos	143
Quadro 37 - Dados dos entrevistados (Entrevistas)	145
Quadro 38 - Explicitação das subcategorias por questão e frequência	146
Quadro 39 - As 24 Competências de Gestão	148
Quadro 40 - Número de atas analisadas em cada ano letivo	173
Quadro 41 - Frequência das categorias das atas do Conselho Pedagógico	173

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Respostas, em média, dos professores, sobre as 6 dimensões em Análise	120
Gráfico 2 - Respostas, em média, dos encarregados de educação, sobre as 6 dimensões em análise	121
Gráfico 3 - Respostas, em média, dos alunos, sobre as 6 dimensões em análise	121
Gráfico 4 - Perceção da Liderança por grupos (% de respostas)	123
Gráfico 5 – Perceção do Poder da Direção por grupos (% de respostas)	126
Gráfico 6 - Perceção da Cooperação Entre Agentes por grupos (% de respostas)	129
Gráfico 7 - Perceção da Inovação/Formação por grupos (% de respostas)	133
Gráfico 8 - Perceção da Avaliação Interna e Externa por grupos (% de respostas)	135
Gráfico 9 - Perceção da Alteração nas Práticas Pedagógicas por grupos (% de respostas)	138
Gráfico 10 - Frequência das categorias das atas do Conselho Pedagógico	174

Índice das Figuras

Figura 1 – Quatro Paradigmas para a Análise da Teoria Social	33
Figura 2 – A Dimensão Objetiva .- Subjetiva	35

Lista de Siglas e Abreviaturas

- AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular
- APAs – Apoios Pedagógicos Acrescidos
- CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação
- CAE – Centros de Área Educativa
- CAF – Common Assessment Framework (Estrutura Comum de Avaliação)
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- CEF – Curso de Educação e Formação
- CP – Conselho Pedagógico
- CRSE – Comissão da Reforma Educativa do Estado
- CSH – Ciências Sociais e Humanas
- DEB – Departamento do Ensino Básico
- DRE – Direções Regionais de Educação
- DREC - Direção Regional de Educação do Centro
- DREL - Direção Regional de Educação de Lisboa
- DREN – Direção Regional de Educação do Norte
- EBI – Escola Básica Integrada
- EFQM – Fundação Europeia para a Qualidade da Educação
- FENPROF - Federação Nacional dos Professores
- IGE – Inspeção Geral de Educação
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME – Ministério da Educação
- NEE – Necessidades Educativas Especiais

- NEEP – Necessidades Educativas Especiais Permanentes
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PAM – Plano de Acompanhamento da Matemática
- PCA – Plano Curricular Alternativo
- PCE – Projeto Curricular de Escola
- PCT – Projeto Curricular de Turma
- PE – Projeto Educativo de Escola
- PEI – Plano Educativo Individual
- PES – Projeto da Educação para a Saúde
- PNL – Plano Nacional de Leitura
- PRACE – Programa de Reestruturação da Administração Central Educativa
- PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
- RAEE – Relatório de Avaliação Externa de Escolas
- RI – Regulamento Interno
- SICI – Conferência Permanente de Inspeção de Educação
- SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
- TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
- UAM – Unidade de Multideficiência
- UNESCO – Fundação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Introdução

1. O Impacto do Dec. Lei 75/2008, de 22 de abril, nas Organizações Escolares

Com o presente estudo, pretende-se analisar, descrever e problematizar as implicações que o novo modelo de gestão (Dec. Lei 75/2008, 22/4) provocou não só no clima organizacional mas também de todo o processo de mudança de cultura e de ambiente de escola, do sucesso educativo, da articulação entre a instituição, a família e a comunidade. Igualmente, até que ponto foram promovidas novas práticas que tenham conduzido a melhorias na organização e no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Levou-se em linha de conta um quadro teórico focalizado nas lideranças educativas e nas alterações que o novo modelo possa ter trazido à escola.

Ou seja, de que forma é que veio alterar, significativamente, a organização da escola e quais as mudanças/ inovações que existiram/ou não. Interessa-nos perceber se uma modificação morfológica de modelo de gestão produz alterações nos modos de trabalhar, de ensinar, de fazer aprender os alunos.

De acordo com os objetivos propostos, decidimos realizar a investigação utilizando as metodologias qualitativa, quantitativa e análise documental, numa aproximação ao estudo de caso.

Procuramos, portanto, dar resposta à seguinte questão de partida:

Como consequência da aplicação do Decreto-Lei 75/2008, será que a organização e gestão das escolas teve alterações de fundo e/ou significativas comparativamente ao modelo anterior? Quais? Essas alterações foram estruturais ou superficiais? Modificaram a “gramática” da escola? E se sim, em que sentido e direção?

Em Portugal, ao longo dos anos, foram sendo prometidas mudanças significativas em todos os níveis de ensino; no entanto, ocorreram apenas algumas alterações a nível institucional, com a implementação de legislação diversificada.

Têm-se efetuado “reformas por inclusão – teorizadas, legisladas e implementadas por entidades alheias à instituição escolar – quando devia investir-se em reformas por eclosão – isto é, resultantes de uma alteração profunda da fisiologia curricular, do

envolvimento e responsabilização dos agentes educativos, em especial dos professores, e da possibilidade das escolas se assumirem como autênticos espaços de reflexão e decisão coletivas” (Morgado, 2004: 434).

Cada vez mais se tem reforçado o conceito da importância das lideranças (de topo e intermédias), da forma como interagem como fatores de mudança, de desenvolvimento e de melhoria, desempenhando um papel importante na motivação de professores e alunos (Day et al, 2000; Elmore, 2000; Fullan, 2001; Leithwood et al, 1999; Leithwood et al, 2000; Mclaughlin et al, 2001; Sammons, 1999; OCDE, 2005).

O papel do líder “ultrapassa, em larga medida, a simples capacidade de dar respostas tecnicamente corretas aos problemas e dificuldades das organizações” (Matos, 1997:2).

No espírito da legislação parece estar bem patente a problemática da liderança, ficando a ideia de que uma liderança forte está associada ao novo paradigma da autonomia. A eficácia do trabalho em equipa parece incompatível com a liderança forte e um rosto único, de que fala o Decreto-Lei 75/2008. Este modelo surge em oposição ao Decreto-Lei 115-A/1998, que apontava para uma liderança em equipa, dirigida por um dos membros, preferencialmente constituída de indivíduos com perfis complementares que atuando em complementaridade poderiam ganhar em eficiência.

O trabalho do diretor vai mais além. Exige-se-lhe um perfil que lhe permita ter capacidade de dar respostas objetivas, no momento, mas também de motivar toda a comunidade escolar a atingir os objetivos e metas propostas no PE. Os projetos devem ser comuns e o sucesso da instituição depende da forma como o líder se relaciona com os restantes atores.

Rego e Cunha (2003) dá ênfase à liderança transformacional, pois os estudos têm revelado que, comparativamente com o transaccional, ela tende a relacionar-se mais positivamente com o desempenho individual e a eficácia organizacional mas os dados também apontam para os efeitos positivos de um comportamento transaccional – a recompensa contingente. Existe consenso em torno da ideia de que os líderes mais eficazes são transaccionais e transformacionais (Chai, 2000 como citado em Rego e Cunha, 2003: 239). Considera-se que a liderança transformacional incrementa a eficácia da transaccional não a substituindo (Bass, 1999 como citado em Rego e Cunha, 2003: 239).

De acordo com Rego e Cunha (2003: 240), Burns (1978) limitou a liderança transformacional aos líderes que apelam a valores morais positivos e à necessidade de elevada ordem dos seguidores enquanto Bass (1985) classificou como transformacional todo o líder que promovesse a motivação dos seguidores e aumentasse o respetivo empenho independentemente de os efeitos serem benéficos para os seguidores.

Bilhim (2008), refere Quinn (1996), identifica três paradigmas no interior de uma organização: técnico, transacional e transformacional. Os líderes transformacionais conseguem ver para além da competência técnica (indivíduos), ou da troca política (gestores) e o seu principal objetivo é realizar a visão mesmo que isso implique sacrifício pessoal em favor da organização. Estes visionários são conhecidos como líderes transformacionais e seguem o paradigma da transformação moral, fazem o que está certo para o grupo e é seguido pelos restantes membros da organização.

Para Quinn, citado em Bilhim (2008: 359), os líderes assumem vários papéis: visionário, preocupado com a inovação e com o futuro, está atualizado face à mudança, focalizado nos objetivos e na gestão. Comunica com a organização e focaliza-se em estabelecer metas e concretizá-las.

É motivador, ligado aos membros da equipa de trabalho, centrando-se no interior da organização e prefere a flexibilidade. O relevo de atuação vai para o compromisso, evidencia os valores da organização, desafia as pessoas com novas metas e aspirações e cria um sentimento generalizado de entusiasmo.

O líder transacional concentra-se na eficiência, presta atenção à eficácia de operações, avalia projetos propostos, integra perspetivas contraditórias e necessidades. Prefere a estabilidade e está virado para o interior da organização.

O papel do supervisor caracteriza o indivíduo que presta atenção ao desempenho, fixa-se nos resultados, resolve problemas e influencia níveis baixos de decisão.

Este é o padrão transacional da liderança, em que apenas há coordenação de interesses, através da negociação de conflitos, os quais estarão situados na área da coordenação.

A liderança transformacional visa a transformação do grupo liderado como um todo e obriga a um comprometimento mútuo, permitindo a todos os intervenientes níveis elevados de motivação e moralidade, associando-se a valores finais como a liberdade ou a equidade. Já a liderança transacional está mais vocacionada para o período de evolução

lento da organização e de menor perturbação, enquanto que a transformacional é mais apropriada a períodos da fundação e mudança das organizações.

Day (2004:205), considera que “os líderes de sucesso não indicam apenas a direção, ou organizam e monitorizam, constroem relacionamentos com a comunidade da escola e centram-se nas pessoas, mas também moldam valores e práticas consistentes com os da escola”. São pessoas que tentam transmitir a cultura da escola, fazendo com que toda a comunidade educativa se aproprie dela, garantindo que os professores estão no centro destas comunidades de aprendizagem.

É essencial e também importante que os professores se desenvolvam e aprendam em escolas, enquanto verdadeiras comunidades de aprendizagem, com culturas colaborativas e com uma colegialidade forte (Fullan, 2001).

Tudo isto se relaciona com o clima e a cultura da escola e com a influência que estes exercem nos resultados e na evolução da organização. Como refere Sergiovanni (2004), o clima da escola relaciona-se com a eficácia da mesma, pelo que o seu desenvolvimento, articulado com a liderança escolar, resulta num maior compromisso e melhor desempenho no trabalho desenvolvido pelas pessoas. A este respeito, Matos (2000: 4) salienta que

“O desenvolvimento da excelência e da inovação e a implementação da mudança dependem da capacidade do líder de pensar e definir estratégias de acordo com uma visão claramente definida e ao alcance de todos os que trabalham na escola, inclusive os alunos, construindo a par e passo uma cultura sólida, que lhe serve de base e fundamento e fomentando um clima de confiança mútua, de consideração, de igualdade, de reciprocidade, de justiça e de liberdade.”

Assim sendo, neste trabalho procurámos compreender de que forma as mudanças que ocorreram a nível institucional, pelo Dec.- Lei 75/2008, se refletem nas escolas, não só na vertente estrutural, mas também na mudança de papel dos atores, das suas influências e na forma como interagem.

Deste modo, embora as instituições educativas sejam orientadas por diretrizes e legislação uniformes, cada uma delas funciona de forma distinta e singular, com uma estrutura e uma identidade próprias, de acordo com as suas características internas.

Optámos por um estudo de caso, de uma escola inserida num agrupamento de um meio rural da Beira Interior.

A tal escolha não foi alheio o facto de a investigadora conhecer o meio e ter lecionado aí desde 2007 o 3º ciclo do ensino básico até 2013. Essa circunstância permitiu-

nos refletir mais facilmente sobre as mudanças ocorridas a nível institucional e, sobretudo, de que modo é que as mesmas resultaram na prática.

Esta investigação pretende, portanto, não se centrar apenas numa perspetiva administrativa e organizacional mas mais numa reflexão acerca das mudanças; não estudar a liderança no sentido restrito do termo mas compreender a forma como influencia o processo de desenvolvimento, a cultura e o clima da escola, o comportamento e o aproveitamento dos alunos, o relacionamento com as famílias e com a comunidade, através das perceções de uma variedade de atores (professores, pais, alunos e das próprias lideranças de topo).

Por isso, decidimo-nos pela realização de uma pesquisa qualitativa e quantitativa centrada na análise do caso específico do 3º ciclo do ensino básico. Recorremos à recolha e análise de documentos para caracterizar o seu contexto e à entrevista semidirigida e aos inquéritos por questionário para aquilatar das perceções dos diferentes atores educativos.

No sentido de confirmar se, na realidade, ocorreram ou não mudanças, organizámos o estudo em torno de cinco itens: Liderança, Poder da Direção, Avaliação Interna/Externa, Formação/Inovação e Mudanças nas Práticas Pedagógicas.

A escolha não foi feita ao acaso, partimos do preâmbulo do Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, e entendemos que estas dimensões seriam essenciais para a compreensão dos objetivos delineados na legislação. Também entendemos que seria necessário complementar com itens que nos reveassem de que forma os atores estão actualizados e se de facto houve um impacto ao nível das dos modos de ensinar e de aprender.

2. Questões e Objetivos da Investigação

Diante da problemática das lideranças nas organizações escolares, colocaram-se-nos algumas questões de investigação:

1. A atribuição da função de gestor escolar a um diretor com competências alargadas, substituindo o anterior órgão colegial composto por professores, conduz, na prática, a um reforço da liderança? Promove lideranças mobilizadoras e transformadoras?
2. O aumento do poder do diretor conduz a melhorias na qualidade do ensino/ na promoção do sucesso educativo e na integração dos alunos?

3. Existe reforço de cooperação com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...), em prol do bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos?
4. O novo modelo de direção e de gestão promove incentivos à melhoria contínua da educação, nomeadamente ao nível da inovação e na formação contínua dos professores?
5. O novo modelo de gestão desenvolve a cultura de autoavaliação e estimula o uso dos resultados para a tomada de decisões e melhoria da qualidade;
6. A mudança de modelo de direção e gestão provocou alterações no modo de ensinar e fazer aprender os alunos? No clima de escola? Nas dinâmicas de trabalho?

A problemática centra-se em torno da importância da organização e gestão escolares, em particular as mudanças que recentemente se operaram nas competências do órgão de gestão dos estabelecimentos de ensino e quais as implicações de tais transformações na vida quotidiana das escolas, estando o estudo empírico focalizado numa escola básica de 2º e 3º ciclos. O enquadramento teórico que lhe serviu de base abrange uma visão da evolução da sociedade e da educação, acompanhada de uma descrição histórica da gestão e administração escolar, do modelo liceal até à atualidade.

Assim sendo, de que forma as mudanças que ocorreram a nível institucional, pelo Dec.- Lei 75/2008, se refletem nas escolas, não só a nível estrutural, mas na mudança de papel dos atores, das suas influências e na forma como interagem.

3. Objeto, Sujeito e Etapas da Investigação

O presente estudo desenvolve-se no âmbito da liderança nas organizações escolares e enquadra-se na necessidade de perceber que mudanças e limitações nos apresenta, na prática, um novo modelo de gestão com o De. Lei 75/2008.

O critério utilizado para selecionar a escola onde decorreu o estudo prendeu-se com a proximidade da investigadora com a instituição, visto ser o local onde exerceu a sua atividade profissional durante vários anos. Embora não se praticasse a observação participante, esta situação nutriu na investigadora expectativas de conhecer melhor de que forma os atores refletem e sentem ou não as mudanças que decorreram com uma nova

estrutura organizativa e que dinâmicas e interações que se estabelecem a nível interno e externo.

Também havia o como de maior acessibilidade ao processo de recolha de dados, nomeadamente em estabelecer contatos, tanto com a direção, professores, alunos e EE, conseguindo assim a sua colaboração e disponibilidade para participar na investigação.

Outro motivo para a escolha desta escola e deste nível de ensino prende-se com a oportunidade de compreender de que forma neste tipo de contextos se desenvolvem as lideranças de topo e que conjunto de dinâmicas introduzem, nomeadamente com as mudanças organizacionais definidas pelo Ministério da Educação (Dec.-Lei 75/2008).

A investigadora conhecia a história da escola e a forma de atuar das lideranças de topo.

Houve, no entanto, da parte da investigadora um posicionamento de imparcialidade. Assim, constantemente, confrontou as opiniões próprias com os dados do estudo e utilizou diferentes instrumentos para obtenção e análise de dados.

Na impossibilidade de poder estudar profundamente todos os níveis de ensino e por conveniência (proximidade e facilidade de recolha de dados), o estudo decorreu numa escola básica com 2º e 3º ciclos do ensino básico e incidiu sobre o 3º ciclo do ensino básico.

Trata-se de uma Escola que está inserida num meio rural, da Beira Interior, e que na Avaliação Externa (2009-2010) obteve a classificação e Muito Bom nos itens Liderança, Organização e Gestão Escolar. Nos Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria do Agrupamento obteve Bom.

A natureza dinâmica e complexa do fenómeno da liderança escolar e o facto de pretendermos analisar com profundidade e com detalhe a realidade de uma escola levaram-nos a privilegiar, do ponto de vista metodológico, a abordagem do estudo de caso. Numa perspetiva sistémica e holística, esta tem como objetivo compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, ou seja, trata-se de “estudar o que é particular, único e específico” (Afonso, 2005: 70; para mais informação sobre a abordagem do estudo de caso, ver Stake, 2007 e Yin, 2005).

Tendo em conta o objetivo de um conhecimento aprofundado, definimos como estratégia de investigação metodologias de base quantitativa e qualitativa.

Procurámos garantir a triangulação (Cohen, L.; Manion, L., 1990; Mendizábal, 2006), utilizando as seguintes fontes de evidências (Yin, 2004):

- **Inquéritos por Questionário** a Professores (19), Encarregados de Educação (115)¹ e Alunos (117);

- **Entrevistas** a 8² membros da comunidade escolar – Diretor (1); Subdiretor/ Professor de Inglês/ Coordenador da Equipa de AutoAvaliação (1); alunas do 9º ano (2)³; Coordenador de Departamento de CSH/Professor de História / Coordenador do Curso CEF / Ex-Presidente do Conselho Executivo; Coordenador PAM/Professora de Matemática (1); Professora de Educação Visual/ Diretora de Turma do 8º Ano (1); Professora Língua Portuguesa/Bibliotecária/Ex-Presidente do Conselho Pedagógico (1); Encarregada de Educação (1).

- **Documentos** (Atas do Conselho Pedagógico de quatro anos letivos consecutivos – 2008/2009; 2009/2010; 2010-2011; 2011-2012; Relatório de Avaliação Externa (maio 2010); Projeto Educativo de Escola (2007-2010/2011-2013);

De acordo com as fontes que escolhemos, aplicaram-se, em cada caso, as seguintes técnicas de investigação:

- **Entrevista semi-estruturada**, procurando valorizar a comunicação espontânea das vivências e perceções dos entrevistados relativamente aos seus diferentes papéis na escola (Yin, 2004); a propósito desta técnica é importante referir que, na generalidade dos entrevistados, a entrevista foi individual⁴, durando quase sempre menos de 60 minutos (entre o mínimo 29:29min e o máximo 1:07:04min) , e procurando focar as questões de investigação.

- **Recolha e Análise de Documentos** (Atas das reuniões do Conselho Pedagógico de 2008 a 2012; Projeto Educativo da Escola e Relatório de Avaliação Externa – 2010), a fim de confrontar as perceções individuais com as práticas institucionais.

Na “triangulação metodológica”, foi utilizado o subtipo intramétodos, que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo.

O método quantitativo permite algum distanciamento e objetividade por parte da investigadora, uma vez que lecionou o 3º ciclo, durante cinco anos, na escola em estudo.

¹ Responderam 66

² Estavam Previstas 9 entrevistas, mas por indisponibilidade da docente não se realizou a entrevista à Presidente da Assembleia de Escola/ Professora de Matemática.

³ Foi efetuada a entrevista conjunta às duas alunas, de forma a sentirem-se mais à vontade.

⁴ Só no caso das alunas e, por opção delas, a entrevista foi feita em simultâneo

Elaboramos não só uma mera descrição do objeto de estudo, mas também uma leitura significativa dos dados com vista a possibilitar o conhecimento e a compreensão aprofundados da realidade e servir de base reflexiva a uma transformação da mesma realidade.

Este tipo de abordagem, por valorizar as percepções dos intervenientes no espaço de influência direta da escola (diretor, professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação), privilegiou o contato pessoal com esses mesmos intervenientes, o que explica a quantidade de entrevistas realizadas, bem como todo o trabalho interpretativo em torno das mesmas.

Ocorreram várias etapas:

1ª Etapa - Contato direto e via email com o diretor e a presidente do Conselho Geral, dando conhecimento do estudo, tendo os mesmo autorizado a investigação e o diretor facilitado documentos, nomeadamente as atas que tinha do Conselho Pedagógico em suporte digital e papel (Anexos B; E);

2ª Etapa -. Convocaram-se os atores entrevistados via email e/ou telefone (encarregada de educação)/suporte papel ou enviado (pedidos de autorização aos encarregados de educação das alunas entrevistadas); as entrevistas foram realizadas na escola e com consentimento de registo áudio (Anexo B, E, F, G)

3ª Etapa – Foram aplicados os inquéritos e recolheram-se documentos: Inquéritos (Anexos A,B, C, D)

- Aos professores aquando de uma reunião inicial de ano e com consentimento da Direção;

- Aos encarregados de educação, na 1ª reunião com os diretores de turma (também com o consentimento da direção)⁵;

- Aos alunos na 1ª aula de apresentação com os diretores de turma.

Documentos (Anexos H, I, J, L, K):

- Atas do Conselho Pedagógico;
- Relatório da Avaliação Externa;
- Projeto Educativo.

4ª Etapa - Análise dos dados recolhidos, síntese de resultados, reflexão e discussão dos mesmos, registados nesta dissertação e triangulação dos mesmos (Anexos G; I; L; M).

⁵ Os Diretores de Turma entregaram, posteriormente, aos alunos cujos encarregados de educação não vieram os inquéritos, recolheram-nos e entregaram-nos à investigadora.

Capítulo I – As Organizações Escolares

1. A Evolução das Políticas educativas em Portugal

Após o golpe militar de 25 de abril de 1974 e até à tomada de posse do primeiro governo constitucional, em 1976, assistimos a um período de grande instabilidade política e de intensa mobilização cívica e social que afetou todos os setores da sociedade. No domínio da educação assiste-se, fundamentalmente, a dois movimentos:

- Uma tentativa institucional (conduzida pelos vários responsáveis no Ministério da Educação, dos diferentes governos provisórios) para conceber e aplicar mudanças educativas que, do ponto de vista simbólico e formal, estabelecessem uma rutura clara com o passado e, ao mesmo tempo, garantissem a governabilidade do sistema e configurassem um modelo educativo emergente, adequado à construção de uma “democracia”;

- Um movimento social muito diversificado e descentrado que punha em causa a lógica reformista do Estado, antecipando-se aos seus desígnios e consumando as mudanças independentemente de qualquer alteração dos normativos; como refere a este propósito A. Teodoro (2001a), no estudo que consagrou à construção das políticas educativas nesse período:

- O poder deslocava-se para as escolas (Lima, 1992; Stoer, 1986) e para o movimento social, onde as nascentes estruturas sindicais dos professores começavam já a assumir um papel de destaque no campo escolar.

- As demissões em massa das autoridades académicas e escolares e a eleição de comissões diretivas com a participação de docentes, estudantes e funcionários, a imediata integração dos professores afastados pelo Estado Novo, a exigência de profundas mudanças no aparelho do Ministério da Educação, mostravam que a iniciativa política se encontrava na periferia do sistema.

- Às formulações vagas e cautelosas tanto do Programa do MFA (movimento que conduziu o golpe militar) como do Programa do Governo Provisório, o movimento social (e político) respondia com o uso, sem limites, das liberdades de associação e expressão, impondo soluções na prática antes de qualquer legislação.

Rui Grácio, que se evidenciara na oposição ao regime anterior e que teve uma intervenção cívica e política importante nesse período (tendo sido secretário de Estado em dois governos provisórios), faz um balanço “francamente positivo”, “apesar das sombras e excessos, tanto da fase revolucionária, ou pré-revolucionária, como da que se lhe seguiu”. Entre os traços mais significativos desse balanço Grácio (1995:476-478) aponta:

- “A alteração em todos os graus e ramos de ensino dos conteúdos e das aprendizagens” (para desembaraçá-los “dos valores típicos da ideologia fascista” e modernizá-los do ponto de vista científico e cultural, preservando os princípios de pluralismo ideológico e inspiração democrática);

- “A dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado” (no domínio da autonomia pedagógica, da revalorização salarial, da participação na gestão e na liberdade sindical); “transformação das relações institucionais no aparelho de ensino” (libertando-o de “formas repressivas de autoritarismo e mandarinato político, administrativo e pedagógico, bem como de algum pessoal docente e outro que as encarnava);

- A “modificação dos objetivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global” (com o fim de romper o seu isolamento e a subordinação a interesses de “minorias sociais” e de abrir as escolas à realidade envolvente);

- A “cooperação do sistema de ensino na democratização social, procurando alterar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais” (o que se traduziu, essencialmente, em: medidas compensatórias de ordem pedagógica e social, unificação das diferentes vias do ensino básico e secundário, “discriminação positiva a favor dos trabalhadores e seus filhos”).

Tendo uma opinião divergente, Magalhães Godinho (1975:26), que foi ministro da Educação no mesmo período e que se demitiu por considerar que não tinha condições para governar, afirma:

(...) deu-se a atomização do ensino, em grande número as escolas tornaram-se pequeno reinos independentes, legislando para si próprias, a embriaguez natural das reuniões de massa paralisou frequentemente o seu funcionamento e caiu-se na facilidade (...). Por seu lado, o Ministério não dispõe dos meios de ação para enfrentar tal situação de emergência de maneira adequada, está paralisado por uma legislação e um conjunto de órgãos obsoletos e emperrados.”

Com a aprovação da Constituição, a realização das primeiras eleições legislativas (que confirmam a maioria, ainda que relativa, do Partido Socialista e a perda de influência

eleitoral do Partido Comunista e de outras forças políticas à sua esquerda) e a nomeação do primeiro governo constitucional, inicia-se um novo ciclo, marcado por uma política deliberada de “normalização” do funcionamento do sistema educativo.

Numa tentativa de normalização face ao clima agitado que se vive nas escolas, a administração central procura controlar a situação através da aplicação do Dec. Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, e que introduz a democracia representativa, realizada sob controlo e vigilância do poder central no que respeita ao cumprimento das regras formais estabelecidas (Lima, 1992: 237). A este propósito podemos ler no seu preâmbulo:

“O presente decreto-lei [...] visa a criação das referidas estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, segundo moldes que, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, salvaguardem a seriedade do próprio processo democrático e garantam as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas.”

Existe, assim, a tentativa de regulação dos órgãos de gestão dos estabelecimentos públicos de ensino, as comissões de gestão passam a ser substituídas por órgãos eleitos dos quais relevamos o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Após as eleições para a Assembleia da República, em 1976, é assumida a legitimidade do exercício do poder pelos órgãos de soberania eleitos. Dá-se, assim, início ao período de normalização marcado pela aprovação da Constituição da República Portuguesa e tomada de posse do I Governo Constitucional. Este governo assume como tarefa prioritária a reorganização das questões da educação e a regulamentação da gestão das escolas. É mesmo a partir da promulgação da Constituição da República Portuguesa e das eleições legislativas que fica clarificado o modelo político de democracia representativa, permitindo, assim, à burocracia centralizada sair da paralisia em que se encontra e proceder à sua reconstrução. (Formosinho e Machado, 2000a: 36)

A Constituição da República refere, no n.º 2 do artigo 73.º que

“o Estado deverá promover a democratização da educação e as condições de ensino [...] de forma a contribuir para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e, no artigo 74.º”⁶

⁶ Constituição da República Portuguesa, artigo 74.º:

1- Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

2- Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;

b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;

Esta posição apresenta uma nova visão da educação e dos seus objetivos. Esta democratização do ensino e a expansão da escolaridade obrigatória veio provocar alterações significativas ao nível da educação, nomeadamente a fundação e desenvolvimento da ‘massificação da escola’, não tanto da escola de ‘massas’, tentando com estas alterações modificar o sistema e derrubar a centralização que se fazia sentir (Bexiga, 2007: 81).

A evolução institucional desta massificação encaminha-se cada vez mais acentuadamente no sentido de uma estrutura estandardizada, isto é, uniforme e padronizada (Formosinho, 1985). É o período de reconstrução do paradigma da centralização (Lima, 1992).

Entre 1976/1977 assistimos a mudanças claras nas estruturas do Ministério da Educação com a criação dos primeiros serviços desconcentrado regionais, nomeadamente na Ação Social Escolar e na Extensão Educativa, tal como as equipas de Ensino Especial que configuravam uma organização distrital.

O Dec. Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, quando era ministro Sottomayor Cardia, organiza e regulamenta os diversos órgãos de gestão das escolas preparatórias e secundárias, ajudando a normalizar o funcionamento das mesmas. A este propósito, podemos ler no preâmbulo deste decreto:

“ É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses colectivos. Todavia, não poderá esquecer-se que toda a organização se destina a permitir alcançar objetivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não foi regulamentado e agora se considera fundamental.”

Este documento apresenta a estrutura organizacional assente em três órgãos – Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo – no que é idêntico ao anterior Dec. Lei n.º 735-A/74. Na opinião de Lima (1992: 271), o decreto que estamos a analisar

“instituiu o predomínio das regras formais, produzidas na administração central, sobre as regras não formais e informais, acentuou a imposição normativa e a face da escola enquanto locus de reprodução normativa. A democracia foi reduzida à gestão, e esta [...] à gestão corrente. A organização escolar, afinal, pouco terá mudado. Foi operada, na prática, a compatibilização de dois elementos

c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo.

aparentemente incompatíveis – a gestão democrática e a gestão burocrática centralizada.”

Todos os órgãos estão colocados no mesmo nível, sem qualquer dependência hierárquica entre eles.

Neste contexto, terminado o período revolucionário, a tutela recupera o controlo do sistema através de variada regulamentação de toda a vida escolar, destinada a reduzir as competências e liberdade de ação do Conselho Diretivo e retendo a decisão política no aparelho da hierarquia ministerial.

Esse período se estende até 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), ano em que, igualmente, se dá a integração de Portugal na, então designada, Comunidade Europeia.

Na LBSE, cap. VI, artºs 43 a 46 encontramos os princípios da democraticidade e participação; envolvimento da comunidade local, da família, das autarquias e de outros agentes, descentralização e desconcentração de estruturas centrais; reforço da dimensão pedagógica sobre a dimensão administrativa.

O objetivo fundamental dessa política consiste em recuperar o poder e o controlo do Estado e sua administração sobre a educação. Esse período é marcado por uma acentuada crise financeira (com a dívida pública a atingir 90% do produto interno bruto, em 1984, e a inflação a atingir os 20%) e pela intervenção do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial.

De acordo com Teodoro (2001a: 389) a normalização da política educativa conheceu dois movimentos: um primeiro, por meio de “intervenções negativas” destinadas a afastar do Ministério da Educação os quadros “que personalizavam o conjunto das principais orientações e reformas encetadas durante o período da crise revolucionária” e a eliminar, ou atenuar, os efeitos das medidas entretanto tomadas; um segundo movimento, destinado a criar condições para enfrentar o “desafio europeu”, por intermédio de medidas de política educativa orientadas essencialmente para a contenção do acesso ao ensino superior universitário (criação do *numerus clausus* em 1977), diversificação de vias de ensino nos estudos pós-secundários (criação do ensino superior curto politécnico, no mesmo ano), desenvolvimento do ensino técnico-profissional, principalmente a partir de 1983.

Assistiu-se ao aparecimento de um conjunto de discursos mais ou menos congruentes em que, como realça M. Apple, as preocupações com a eficácia, os padrões de qualidade e a formação para o trabalho se sobrepuseram às preocupações “com o currículo democrático, com a autonomia do professor ou com a desigualdade de classe, de raça ou de género” (1986: 29), ou seja, onde o binómio educação/modernização do tecido produtivo ocupou o lugar do binómio educação/democracia (idem: 89-90)

A aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo “permitiu fechar o ciclo da normalização da política educativa e abrir uma nova fase, centrada novamente no propósito de realizar a reforma educativa” (Teodoro, 2001a: 399).

A Lei de Bases resulta das transformações não lineares, que ocorreram desde o “25 de Abril”. Ela veio fixar, sob a forma de diploma legal, um quadro normativo amplo e coerente que estabelece a organização e as estruturas do sistema educativo e que define os princípios gerais que deverão informar a legislação complementar, a publicar pelo governo, no prazo de um ano (como prescreve a própria Lei) (Barroso, 1987:12-13).

Considerada “o ideário educativo português”, “uma vez que consagra os princípios ideológicos que estão na base de determinada concepção de homem e de escola, de diversas convicções morais e religiosas, de opções políticas” (Costa, 1991: 10).

No capítulo VI, artº. 43, dedicado à administração do sistema educativo, são apresentados um conjunto de princípios gerais, no respeito de regras de democraticidade e participação que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, sustentados em orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços. No artigo seguinte, podemos verificar a alusão feita a dois níveis diferentes de administração, o central, para conceber, planear, definir as normas do sistema educativo e proceder à coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada (LBSE, artigo 44.º, ponto 1, alínea b) e o regional, com o objetivo de integrar, coordenar e acompanhar a atividade educativa (LBSE, artigo 44.º, ponto 2).

No artigo 45.º, dedicado à administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino é feita a distinção entre funções de direção e de gestão, ambas distintas das funções de administração. Assim, à direção cabe a formulação ou adopção de políticas ou estratégias e à gestão proceder à sua implementação, ambas orientadas por princípios de

democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo (LBSE, artigo 45.º, ponto 2).

Na legislação há a salientar, que até 1986, data da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), não houve nenhuma iniciativa que visasse a autonomia das escolas e a descentralização administrativa do Ministério da Educação.

Com maior estabilidade, a partir de 1987 o governo desencadeia o processo de elaboração e implementação de inovações, de acordo com a LBSE, que veio reformar toda a estrutura do sistema educacional, mobilizando a sociedade civil em torno dos debates, e dos trabalhos produzidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE).⁷

A comissão elaborou um primeiro diagnóstico do sistema educativo e identificou vários pontos de crise. Como solução propõe diversas atividades, nomeadamente na melhoria da qualidade do ensino, modernização da gestão do sistema, fomento da criatividade e da inovação e adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho (Projeto Global Atividades).

Nesta perspetiva apresentam-se os documentos preparatórios da reforma dos quais se destacam: organização da formação profissional, escola cultural, um sistema de avaliação do aluno, promoção do sucesso educativo, reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, definição de uma política de manuais e um relatório final de proposta de reforma.

No processo de elaboração de projetos que convergiram na LBSE, A CRSE organiza um “Projeto Global de Atividades”⁸ a desenvolver, e fomenta a realização de estudos para a reorganização do sistema educativo. Relativamente à elaboração de uma proposta para um novo modelo de organização e administração escolar, a CRSE convida um grupo de investigadores da Universidade do Minho nomeadamente: ⁹ António Sousa

⁷ Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 26 de dezembro de 1985, publicada no Diário da República de 22 de janeiro de 1986, que cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e estabelece as suas atribuições, tendo em vista o que se pretendia, ser “uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema” (cf. Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86).

⁸ Primeiro documento que a CRSE divulgou, meses antes da aprovação da LBSE, e que evocava a indispensabilidade de “descentralizar a administração educativa, tanto no plano regional e local como no plano institucional”, de actuar no sentido do “reforço das competências dos estabelecimentos de ensino” e no sentido da “consolidação e enriquecimento qualitativo da gestão democrática”, assim como, de desenvolver o “estudo das condições que justifiquem a atribuição de maior autonomia aos estabelecimentos de ensino”.

⁹ Este grupo de trabalho produziu três estudos articulados, assinados individualmente, sobre a reforma da administração e gestão das escolas, com base na Constituição da República e na LBSE. Estes estudos foram apresentados publicamente no seminário “A Gestão do Sistema Escolar” realizado em Braga pela CRSE, a 7

Fernandes, João Formosinho e Licínio C. Lima. No texto de Natércio Afonso (1994:131-133) são apontadas relativamente a essa proposta, algumas características inovadoras: “a diferenciação entre direção e gestão e a definição de um conselho diretivo participativo” (ibid.: 132). As funções directivas ficariam concentradas no Conselho Diretivo, as funções de gestão ficariam na competência da Comissão de Gestão e do Conselho Pedagógico, e contemplava a possibilidade de uma organização original da estrutura pedagógica intermédia com a criação de “equipas de ensino”. O mesmo autor, no entanto, refere que “algumas das soluções organizativas propostas, como os procedimentos eleitorais para o conselho diretivo, e a estrutura máxima de gestão, careciam de melhor ponderação” (id.,ibid.).

Algumas propostas alternativas foram pensadas pelos membros desta equipa, mas o Projeto Global de Reforma,¹⁰ apresentado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1988b), correspondia na maior parte à proposta original, que em parte refletia uma leitura do tipo democrático-participativo e de defesa de uma conceção sociocomunitária de autonomia. No entanto, os sucessivos governos foram adiando a reforma da gestão das escolas, dando prioridade a outras áreas da reforma educativa, já que, a partilha da direção das escolas entre o Estado e o órgão democrático, com participação externa, de cada direção da organização escolar, não era bem aceite, porque impunha “uma política de progressiva descentralização da administração escolar, coerente com uma democratização de poderes e não apenas com uma modernização da gestão” (Lima, 2009:236, 2011:67).¹¹

e 8 de Maio de 1987, e foram publicados em Setembro de 1988. Estes trabalhos também constam no volume “Documentos Preparatórios II” publicados em Fevereiro de 1988.

¹⁰ As grandes linhas de força que caracterizam tanto as linhas orientadoras apresentadas no Seminário “A Gestão do Sistema Escolar”, como o projeto dos “Documentos Preparatórios”, e como a “Proposta Global da Reforma” são: Criação de mecanismos de articulação entre a escola e os pais, e entre a escola e a comunidade local, que configuram uma real participação destes setores na vida da escola; Criação de um nível local/municipal de administração da educação; Separação clara entre direção e gestão, entregando a direção a um órgão de participação que representa a comunidade educativa e a gestão aos professores; Devolução da autonomia pedagógica, científica, cultural e administrativa à escola (comunidade educativa) que passa assim a ter a direção de si mesma; Proposta de, no exercício dessa autonomia devolvida, cada escola elaborar um projeto educativo próprio; Contrabalanço entre autonomia e participação, entre autonomia e responsabilização (prestação de contas); Aplicação destes princípios a todos os níveis de educação básica e secundária, a começar pela educação pré-escolar; (CRSE,1988b; Formosinho, 2003).

¹¹ Apesar de todo um discurso orientado para a descentralização, a lógica em torno da prática administrativa centralizadora vai ser imposta na promulgação do novo modelo de gestão e administração escolar Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio. Este modelo funcionou em regime experimental, em cerca de 50 estabelecimentos de educação do ensino básico e secundário, o que ficou a dever-se à forte contestação dos sindicatos, à mudança política do governo. XI Governo - PSD. Primeiro-Ministro: Aníbal António Cavaco Silva. Ministro da Educação: Roberto Artur da Luz Carneiro, que entende esta reforma como “uma das

No entanto, estas ideias reformistas, que apontavam para a descentralização da administração educativa, não foram tidas em conta pelo governo que apenas procedeu a uma reorganização do Ministério da Educação (Dec. - Lei nº 3/87, de 3 de janeiro), com o aparecimento das Direções Regionais como órgãos de coordenação e apoio, passando apenas a ser serviços intermediários entre a administração central e as escolas pelo Dec.- Lei nº 361 / 87, de 18 de outubro.

O regime jurídico da autonomia das escolas públicas, e numa linha orientadora que retoma princípios da LBSE, é estabelecido pelo Dec.- Lei nº 43 / 89. Neste, o Projeto Educativo é tido como um instrumento fundamental para o exercício da autonomia, é o documento da política educativa que se traduzirá no PAA (Plano Anual de Atividades) e no RI (Regulamento Interno).

Decreto-lei N.º 43/89, de 3 de fevereiro. Artigo 2.º, ponto 1.19 - das mudanças então enunciadas destacamos, pela importância para este estudo e as implicações que trazem à organização das escolas e ao trabalho pedagógico, as seguintes: o reforço da participação, estendendo-a a outros atores que, embora implicados na ação educativa, eram exteriores à escola e dela se distanciaram ou foram afastados; a distância entre a vertente político - educacional e a técnico - pedagógica; a concretização da descentralização no interior das escolas que assegure a articulação flexível entre os vários órgãos e níveis de gestão educacional, provocando-as e motivando-as para a conceção, elaboração e desenvolvimento de um Projeto Educativo próprio, documento fundamental da escola, da sua autonomia e dando-lhe competências próprias aos níveis pedagógico, cultural e administrativo.

A autonomia pedagógica deverá exercer-se no sentido do uso das competências da escola na gestão dos currículos, programas e atividades educativas, na avaliação e acompanhamento dos alunos, na gestão de espaços e tempos escolares bem como da formação docente.

Começamo-nos a aperceber da mudança da gestão centralizadora para um modelo de partilha que poderá, e deverá, admitir a liderança no sentido da participação e decisão.

O Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, vem definir as regras de composição e funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e órgãos de apoio.

reformas mais ousadas e avançadas levadas a cabo nos planos concetual, pedagógico e democrático” (Natércio Afonso, 2002:55).

Continuando este processo de estruturação da mudança de modo a acompanhar a Reforma e ajudar à sua implementação, surge o Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio que vem determinar a criação de uma escola básica de nove anos, a nível de sede de concelho. É o nascimento das escolas básicas integradas (EBI), com uma administração, direção e gestão únicas, permitindo garantir a continuidade da ação educativa e unificar a estrutura e os seus estilos organizativos, que devem ser coerentes com as novas finalidades e concepção de escola e escolaridade básica. Este modelo de administração e gestão mantém-se, contudo, centralizador e pouco virado para a autonomia efectiva das escolas.

Tendo em conta os princípios organizativos que a LBSE de 1986 define, as EBI's surgem revestindo duas modalidades, conforme os n.ºs 2 e 3 daquele normativo: com integração vertical dos três ciclos - integradas fisicamente (EB1,2,3); com integração longitudinal de ciclos, fisicamente dispersas (EB1;EB2;EB3).

As EBI's tentam corporizar uma efetiva integração dos três ciclos do ensino básico e com a inclusão, sempre que possível, da educação pré-escolar de modo a constituir uma unidade funcional, organizativa e pedagógica no sentido da racionalização e rentabilização dos recursos.

O conceito de territorialização que surge com as EBI é um conceito inovador na educação em Portugal. Traz consigo uma nova concepção de escola - instituição local de serviço público com responsabilidade na educação de uma determinada área, no âmbito de todos os ciclos do EB. Subjacente a esta conclusão resultará, a médio prazo, a necessidade de gerir localmente e de fazer emergir novos líderes

A implantação das EBI poderia ser um espaço de autonomia, mas ainda sem a existência de condições para que deixe a dependência da administração central pois ainda surge, na prática, na sua dependência.

Enquanto decorrem alterações ao nível das práticas na escola, passados três anos desde as últimas propostas da CRSE, o governo apresenta para aprovação um projeto sobre a administração de todos os estabelecimentos de ensino não superior, desde os de educação pré-escolar até aos de ensino secundário. Trata-se do Dec. Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, a funcionar em regime de experimentação em algumas escolas do país, tendo como objetivo substituir o modelo da gestão democrática, em vigor desde 1976. Como refere o preâmbulo, “a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura

da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local”. Por isso, alegando os princípios da LBSE e os de autonomia consignados pelo Dec. Lei n.º 43/89, este novo documento legal pretende a reformulação organizacional seguindo um caminho de desconcentração.

Este modelo caracteriza-se pela distinção e separação entre órgãos de direção, formados pelos Conselhos de Escola e de Área Escolar responsáveis, perante a administração educativa, pela orientação das atividades da escola ou área escolar, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, (artº. 7.º) e o órgãos de administração e gestão, constituídos pelo diretor executivo nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional (artº. 16.º, ponto 1) e pelo conselho administrativo, como sendo o órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola (artº. 25.º). Para Natércio Afonso (1995: 110),

“em termos de arquitectura organizacional, tal distinção aparece justificada pela necessidade de compatibilizar duas grandes finalidades da reforma: a democraticidade e a qualidade da administração do estabelecimento.”

É também importante o órgão de coordenação e orientação educativa, denominado Conselho Pedagógico, prestando apoio aos órgãos de direção, administração e gestão da escola, nos domínios pedagógico-didático, de coordenação da atividade e animação educativas (artº. 31.º) e as estruturas de orientação educativa que colaboram com o Conselho Pedagógico no exercício da respetiva competência (artº. 36.º).

O diretor executivo será, obrigatoriamente, um docente profissionalizado com, pelo menos, cinco anos de bom e efetivo serviço, devendo possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar (artº. 18.º, ponto 1). Sendo o diretor executivo um órgão unipessoal subordinado ao Conselho de Escola, Lima (2000: 67) salienta que lhe é inerente um certo protagonismo e, simultaneamente, uma dependência perante o Conselho de Escola e a administração central desconcentrada, sendo que

“tal posição de protagonismo interno, extremamente subordinado, permitiu que se tivesse chamado a atenção para a possibilidade de vir a transformar o diretor executivo no último e mais importante elo de uma cadeia de desconcentração radical que penetraria no interior de cada escola e ali encontraria o seu primeiro representante e não, obviamente, um representante da escola.”

A este propósito, o autor refere que essa desconcentração, através da criação de serviços regionais, não foi mais do que uma “recentralização de poderes por controlo

remoto” (Lima, 1995: 57) e Estêvão concorda (1995: 93) dizendo que é “um mecanismo que oculta um controlo à distância”. Este modelo de administração e gestão, não se chegando a generalizar a todas as escolas, acabou por ser encarado como a “continuidade de um sistema centralizado de ensino” (Formosinho e Machado, 2000: 47).

No artigo 48.º do próprio Dec. Lei n.º 172/91 é prevista a sua avaliação que será feita por um conselho de acompanhamento criado por portaria do Ministro da Educação, competindo-lhe proceder à avaliação do presente modelo de direção, administração e gestão durante os seus três primeiros anos de vigência, apresentando, semestralmente, relatórios de avaliação e propostas de correcção que entenda necessárias. Esse Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) identificou os aspetos mais importantes do modelo em experiência e teceu algumas conclusões que remeteram para concepções de descentralização e de autonomia, de democratização da gestão escolar e de participação nos processos de decisão, que no passado haviam sido introduzidas pelas propostas reformadoras de 1987/1988 (Lima, 2000: 69).

Uma nova política na administração e gestão das escolas básicas e secundárias que se pretendia não ser só “das estruturas formais e do desenho organizacional das escolas, mas sobretudo o próprio conceito organizacional e administrativo” (CAA, 1996: 18), pretendendo-se um projeto democrático e participativo, inserido “numa agenda de tipo descentralizador e autónomico” (CAA, 1996: 18).

Todavia, continua a verificar-se um fraco grau de autonomia, tal como ficou estabelecido no Dec. – lei nº 133 / 93, de 26 de abril. Verifica-se um reforço da administração central que continua a ter o papel centralizador de concepção e orientação das políticas educativas, remetendo para as Direções Regionais e Centros de Área Educativa a execução.

O governo do Partido Socialista, eleito em 1995, num segundo período, de acordo com o seu programa, vai encomendar um novo estudo, suspendendo a generalização do Dec. – Lei nº 172/91, de 10 de maio.

Entretanto, em Fevereiro de 1996 e decorrente do programa de um governo de partido político diferente, o Ministro da Educação, Marçal Grilo, lança ao debate o *Pacto Educativo para o Futuro*, documento de reflexão sobre a educação em Portugal e um conjunto de propostas visando um acordo de ação a nível político e social, sobre os principais problemas da Educação e da Formação em Portugal: “um Pacto Educativo para

unir todos os protagonistas do processo educativo, numa Perspetiva de futuro, em torno de pontes de convergência” (ME, 1996: 3). É um conjunto de linhas de orientação estratégica de política educativa abertas ao debate público e que poderiam ser objeto de negociação.

Da leitura de todos os princípios gerais, relevamos dois (ME, 1996: 10): “a escola é lugar nuclear no processo educativo,” o que pressupõe soluções variadas de acordo com a escola em presença. Desloca-se o centro das políticas educativas dos serviços centrais para as escolas, incutindo-lhes também mais responsabilidade na definição de linhas estratégicas; “a democratização da educação não se alcança apenas pela massificação da frequência dos vários níveis de escolaridade”. Este princípio é de grande importância pois articula a universalização da escolaridade básica com a preocupação pela qualidade e rigor do ensino e das aprendizagens.

Ao nível dos objetivos estratégicos referimos pela sua importância para este estudo (ME, 1996: 11-14):

- a transferência de competências, recursos e meios para as escolas;
- o centrar na Escola as preocupações e interesses da população;
- a territorialização das políticas educativas, gestão integrada de recursos e adaptação às especificidades locais;
- o desenvolvimento dos níveis de autonomia das escolas;
- a articulação dos vários níveis do sistema escolar com atividades formais e informais de educação e formação profissional;
- a definição de denominadores comuns quanto a currículos, dispositivos pedagógicos e padrões de avaliação para uma escolaridade básica única, mas não uniforme.

Entre os objetivos estratégicos, o *Pacto Educativo* propõe-se “fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de um sistema local de formação”; “territorializar as políticas educativas”; “colocar a escola no centro das preocupações”; “desenvolver os níveis de autonomia das escolas” (Ferreira, 2005: 104-105).

Salientamos, neste contexto, a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), pelo Desp. n.º147-B/ME/96, de 8 de julho. abrindo caminho à territorialização das políticas educativas, possibilitando o aparecimento de novos modelos organizacionais que articulam entre si os diferentes ciclos de ensino e a educação pré-escolar.

O Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto define o enquadramento legal dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) como uma das primeiras medidas de territorialização das políticas educativas. Este diploma é complementado com o Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96, de 9 de setembro.

A criação dos TEIP (equivalentes das ZEP francesas), medidas de pedagogia compensatória (currículos alternativos, apoio pedagógico assistido), forte impulso à expansão da educação pré-escolar, generalização da avaliação aferida; avaliação das escolas, internet nas escolas.

Todo este movimento reformista (quer no primeiro quer no segundo períodos) foi fortemente apoiado por um substancial reforço financeiro, no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio negociado com a Comissão Europeia e que se traduziu no Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP). Esse programa tinha como objetivo “preparar o sistema educativo português para as exigências económicas e sociais decorrentes do processo de integração europeia”, por intermédio dos seguintes vectores estratégicos: “generalizar o acesso à educação, modernizar as infra-estruturas e melhorar a qualidade da ação educativa”. Previsto inicialmente para o período de 1990-1993, foi sucessivamente prolongado por duas vezes (1994-1999 e 2000-2006). A maior parte dos investimentos efectuados diz respeito à construção de escolas e melhoria dos equipamentos educativos (centros de recursos, instalações desportivas, informática etc.), bem como ao financiamento de ações de formação contínua de professores (Programa Foco).

O Projeto de Gestão Flexível dos Currículos, criado pelo Desp. n.º4848/SEEI/97, de 30 de julho, em que cada escola pode “dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem” (DEB, 1999: 7).

Contudo, também foram tomadas diversas medidas que deram continuidade à reforma anterior (nos domínios da revisão curricular, da gestão das escolas, da formação de professores, da avaliação dos alunos etc.), ao lado de outras, mais pontuais, que pretendiam marcar a diferença de um governo socialista, simultaneamente preocupado com a “qualidade” e a “igualdade de oportunidades”.

No que respeita ao regime de regulamentação de administração das escolas, podemos salientar a legislação que pelo Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho determina uma transição para um novo regime de autonomia, mas é prioritária a formação

de agrupamentos verticais, composto por vários estabelecimentos de diferentes níveis de ensino. Em 1998, é aprovado o Dec – Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que vem insistir nas dinâmicas locais e na carta escolar, deixando em aberto a lógica dos agrupamentos. Este decreto aponta no sentido da autonomia como um processo, trata-se de uma construção gradual de aperfeiçoamento que favoreça a liderança assumida pelas escolas, pelos seus principais atores, no sentido da melhoria da educação. Prevê os contratos de autonomia, partindo da avaliação das políticas educativas e a partilha de responsabilidade entre os vários atores internos e externos.

Apesar das medidas legislativas, na prática, segundo Licínio Lima (1998:19), continua a não haver uma “autonomia legítima“, na medida em que a escola continuará a ser uma “escola governada“ e não uma “escola governante“. Considera que esta tem uma lógica empresarial, da gestão por resultados.

Também Barroso (1998:30) considera que para este modelo ser eficaz é necessário haver “um equilíbrio de participação dos cidadãos, o profissionalismo dos professores e a intervenção do Estado“.

Em 21 de junho de 1999 é publicado o Decreto Regulamentar n.º 10/99 que estabelece e regulamenta as estruturas de orientação educativa, referindo que estas constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e a necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível da turma, ano ou ciclo de escolaridade, em ligação com os pais e/ou encarregados de educação.

Neste diploma se, por um lado, se estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto - Lei n.º 115-A/98, bem como o regime de exercício de funções, por outro lado, deixa alguma abertura para cada escola/agrupamento, através do Regulamento Interno, criar outras atividades de coordenação e de gestão da própria organização. Enfatiza, ainda, a adequação do processo de ensino-aprendizagem às características, interesses e necessidades específicas dos alunos, na adopção de medidas pedagógicas diferenciadas e do reforço da articulação interdisciplinar.

Deste modo, os órgãos de Administração, Direção e Gestão dos Agrupamentos revestem as mesmas características e nomenclatura das escolas de níveis de ensino subsequentes e estão de acordo com o Dec. Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Gerem-se e

organizam-se, assim, da mesma forma e dispõem dos mesmos deveres e direitos embora desenvolvam, agora, tarefas e detenham competências diferentes pois alargam o seu espectro de influência por um território educativo, mais ou menos vasto e heterogéneo e com características pouco habituais para o que era comum.

O Dec. Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, tal como se pode ler no seu preâmbulo define as condições necessárias à constituição e à instalação dos agrupamentos de escolas do ensino básico já previstos, mas que se revelaram, tal como dissemos atrás, um dos pontos fracos na implementação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, instituído pelo Dec. Lei n.º 115- A/98, de 4 de maio. Invocando-se os princípios consagrados na LBSE, neste caso, os da sequencialidade e articulação no percurso escolar das crianças e jovens e uma visão integradora dos três ciclos de escolaridade básica, adopta-se a estratégia de agrupamento de escola de forma a tornar mais coerente a rede educativa baseada em dinâmicas locais de associação, tendo por base projetos educativos comuns e procurando superar situações de isolamento de escolas e de exclusão social, sem perda da identidade própria de cada um dos estabelecimentos que constitui o agrupamento (Dec. Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto. Preâmbulo).

Com a vigência do XV Governo Constitucional, delineou-se uma política educativa marcada por uma visão de pendor economicista, em que, embora a descentralização e a autonomia das escolas continuem presentes nos discursos políticos, elas vão-se tornando dispositivos retóricos para a legitimação de outros objetivos. No seu programa para a educação e o ensino, o governo, entre muitas outras, apresentou as seguintes medidas: avaliação do desempenho das escolas e dos professores, transferência de competências para a administração local, melhor rentabilização dos recursos humanos, modernização e profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino e a apresentação de uma nova estrutura orgânica do Ministério da Educação.

Esta nova orgânica do ME é delineada no Dec. Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, correspondendo a um conjunto de objetivos urgentes, da maior importância para o sistema educativo português, (Preâmbulo. Ponto 1.) dos quais realçamos “a institucionalização de um sistema de avaliação continuada e global da educação e do ensino não superior, que se suporta numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados” (Preâmbulo, Ponto 2).

Percebemos nesta lei orgânica que é dada uma grande ênfase às competências atribuídas ao ME, como um órgão centralizador de decisão, embora “promovendo uma lógica de subsidiariedade, através da descentralização de competências nas autarquias locais e da efectiva participação das comunidades educativas na gestão do sistema educativo”(Preâmbulo. Ponto 3, art. 2.º).

Contudo, aponta para uma recentralização através de um processo de ‘reconcentração’ – as funções e competências dos CAE, que se pretendem extinguir, em vez de serem transferidas para as escolas/agrupamentos, passam para as DRE e para os departamentos centrais do ME, fazendo com que o poder central seja hoje maior.

Uma outra nova estrutura - os Conselhos Municipais de Educação - consagrada no Dec. Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, da responsabilidade do Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente e não do ME, pretende garantir níveis de participação para os representantes dos diversos parceiros educativos, através da “transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais”, de forma a constituir

“uma nova visão estrutural do sistema educativo português e um passo da maior importância, no sentido da aproximação entre os cidadãos e o sistema educativo, e de co-responsabilização entre ambos quanto aos resultados deste.” (Dec. Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. Preâmbulo.)

O art. 3.º do diploma em questão define como objetivos de cada Conselho Municipal de Educação

“promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as acções consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo.”¹²

Para isso, são-lhe atribuídas como competências, entre outras, a coordenação dos Projetos Educativos, a promoção de medidas de desenvolvimento educativo e análise do funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário. Esta transferência de competências para as autarquias aparece como uma

¹² Estes Conselhos Municipais de Educação são “herdeiros” dos Conselhos Locais de Educação que foram criados pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 e pela Lei n.º 159/99 e a sua criação, segundo Ferreira (2005: 105) é também um exemplo do interesse crescente pelo local no âmbito das políticas educativas. Criados com base na iniciativa do município, são definidos, no texto do Decreto-Lei como “estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de atividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares”.

descentralização nos municípios, mas em prejuízo das escolas. Segundo palavras de Lima, citadas pelo Secretariado Nacional da FENPROF (2004: 22),

“os conselhos municipais de educação completarão o esquema, ou seja, a possível tenaz de maior controlo sobre cada escola, apagada e sitiada por sucessivos níveis administrativos, cada vez mais longe do centro e mais distante de se poder assumir como central.”

Continuam algumas das linhas de política no âmbito dos mecanismos de centralização: transformação/extinção das CAE e criação das equipas de apoio às escolas, esvaziadas de poder e sem capacidade, nem financeira, nem de recursos humanos e até de formação para prestar o apoio necessário às escolas. Aliás, parece-nos que a centralização continuou e agudizou-se, sendo desta vez as DRE a verem reduzido o seu papel de intervenção com a nova Lei Orgânica.

- Despacho nº 13 313 / 2003, de 8 de julho, do secretário da Administração Educativa, vem efetivar a criação em todo o continente de unidades de gestão de lógica vertical, só em casos excecionais é que não acontece.

- A estrutura do Ministério da Educação é legislada no Dec. – Lei nº 208/2002, de 17 de outubro, e foi complementado com o Decreto Regulamentar nº 10/2004, de 28 de abril, que retirou o poder das coordenações educativas a favor das Direções Regionais, tendo um poder de intermediárias entre o poder central e o poder local.

- Pelo Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de maio de 2006, dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação é criado o grupo de trabalho para a avaliação externa, que foi conduzida e concluída até ao final do ano letivo 2005/2006.¹³ Em julho de 2006 a Ministra da Educação incumbiu o grupo de trabalho de lançar uma 2ª fase em 2007.

Este grupo de trabalho refere várias fontes onde se inspirou para desenvolver a arquitectura da avaliação das escolas. Por um lado, para além do quadro concetual produzido pela Lei 31/2002, privilegiaram-se os trabalhos e a reflexão desenvolvidos em Portugal no campo da autoavaliação e da avaliação externa das escolas, aproveitando a experiência adquirida no âmbito das intervenções de avaliação da IGE, quer com o modelo da “Avaliação Integrada das Escolas”, quer com os projetos de “Aferição da Efetividade dos Primeiros Anos da Escolaridade Básica” e de “Aferição da Efetividade da

¹³ Foram selecionadas, de entre 120 respostas, 24 escolas, sendo 8 da DREN, 5 DREC, 7 da DREL e 2 de cada uma das Direções Regionais do Alentejo e do Algarve.

AutoAvaliação das Escolas”, ou de outras intervenções como o “Projeto Piloto Europeu para a Autoavaliação das Escolas” e os seus desenvolvimentos posteriores, o modelo da “Gestão da Qualidade Total” ou o modelo da Fundação Europeia para a Qualidade da Gestão (EFQM), que tem funcionado como matriz para outros desenvolvimentos da autoavaliação quer na Administração Pública, como o modelo CAF (*Common Assessment Framework*), quer em organizações privadas.

A nível internacional procurou-se informação produzida por diversas entidades responsáveis pela avaliação externa das escolas, como é o caso das diversas Inspeções da Educação Europeias, e da SICI (Conferência permanente das Inspeções de Educação), quer em termos de descrição de modelos, quer em termos de análise crítica.

Foi igualmente importante a consulta de vários textos sobre a gestão educativa, em especial das escolas, e sobre as políticas de avaliação conduzidas internacionalmente, como os publicados pela OCDE, ou textos de investigação sobre a melhoria das escolas e os efeitos da avaliação.

Referenciam modelos em uso nas Inspeções da Educação dos países do Reino Unido, em especial na Escócia¹⁴, pela enorme popularidade que desfruta em toda a Europa e pela dinâmica educativa que tem promovido ao dar às escolas a responsabilidade e os instrumentos de interpelação quanto ao conhecimento que tem da sua própria qualidade.

O segundo destaque refere-se ao modelo de autoavaliação seguido na Irlanda do Norte¹⁵, pela forma como é apresentado no âmbito de uma estratégia nacional de melhoria

¹⁴ No site escocês www.hmie.gov.uk/documents/publications pode aceder-se à versão do manual de autoavaliação “*How good is our school*” revisto em 2002 e reeditado em 2005 incorporando a escala de avaliação de 6 níveis (edição de 29/6/2005), bem como a sua nova versão de março de 2006, que tem como subtítulo “*Exploring Excellence*” e que, como os autores referem, apresenta um “modo de olhar as diferentes dimensões do desempenho escolar com maior rigor e exigência” e se destina a todos “aqueles que decidem que não lhes basta ser bons e querem ser excelentes”.

Enquanto as versões anteriores de “*How Good is our School*” são excelentes apoios para quem se inicia nestes processos, pela clareza dos conceitos e pelo carácter formativo da descrição do modelo e dos critérios de avaliação, a versão “*Exploring Excellence*” é mais elaborada e introduz elementos que facilitam o *benchmarking* interno, ao estabelecer a comparação entre um desempenho “Bom” e um “Excelente”, numa Perspetiva de mais exigência.

¹⁵ O Departamento da Educação da Irlanda do Norte (www.deni.gov.uk) publicou, em 2001, no âmbito dos textos de apoio ao projeto “*Together Towards Improvement*”, um opúsculo com o título “*A process for self-evaluation*” destinado às escolas no sentido de apoiar e desenvolver uma cultura de autoavaliação, de forma articulada com o seu plano de desenvolvimento e com a avaliação externa. Neste documento chamou-nos a atenção o modo como se apresenta a avaliação como parte da gestão do desenvolvimento das escolas e a simplicidade como descrevem os diferentes passos a percorrer: a selecção das áreas chave e dos indicadores de desempenho e, especificamente, as orientações às escolas no sentido de se organizarem e prepararem para a avaliação, de forma de otimizar o processo em termos de desempenho global, e minimizar os efeitos negativos que todas as avaliações podem trazer.

da educação, onde se integra a avaliação das escolas, a avaliação e a melhoria do currículo e da prestação do serviço educativo nos diferentes níveis de ensino, a melhoria dos padrões de qualidade da formação inicial e contínua dos professores e a renovação das metodologias inspetivas no sentido de contribuir para a garantia da qualidade.

A nova lei orgânica do Ministério da Educação, no âmbito do PRACE (Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado) está consagrada no Dec. - Lei 213/2006, de 27 de outubro.¹⁶ Esta Lei pretende introduzir um modelo organizacional com base na redução e reorganização dos recursos.

A Portaria nº 1260/2007, de 26 de setembro¹⁷, estabelece os princípios da autonomia das escolas e, em particular, a celebração de contratos. Mas é o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que regulamenta o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas com o objetivo de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos, favorecendo lideranças fortes e a autonomia das escolas.

Pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário: é criado o órgão colegial de direção, o Conselho Geral, a quem cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da Escola (Regulamento Interno), as decisões estratégicas e de planeamento (PE, PAA) e acompanhamento da sua concretização (Relatório Anual de Atividades). Este órgão tem a capacidade de eleger e destituir o diretor, que por conseguinte lhe tem de prestar contas.

Na sequência de outras alterações promovidas, como sejam a celebração dos primeiros contratos de autonomia, a alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a estruturação da carreira de professor, com a criação da categoria de professor titular, a implementação, impulso à auto-avaliação e à avaliação externa das escolas, o ministério, como refere no preâmbulo do decreto lei, passa a um novo “patamar que implica a introdução de alterações ao regime

No site www.sici.org.uk encontra-se informação sobre endereços e outros modelos em uso, bem como a descrição do projeto ESSE (*Effective School Self-Evaluation*) da própria SICI, que tem como objetivo avaliar a consistência da autoavaliação das escolas, o qual tem sido adaptado em vários países, incluindo Portugal.

¹⁶ Os serviços educativos centrais da administração passam a ser os seguintes: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Inspeção Geral de Educação; Secretaria Geral; Direção Geral de Recursos Humanos, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular; Gabinete de avaliação Educacional e as Direções regionais de Educação. A Agência Nacional para a Qualificação é de administração indireta. Os órgãos consultivos são o Conselho Nacional de Educação e o Conselho de Escolas, recém-criado. O Decreto-Regulamentar nº 31/2007, de 29 de Março, regulamenta a estrutura orgânica das Direções Regionais.

¹⁷ Na sequência da Lei nº 46/86, de 14 de outubro e no Dec. – Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.

jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, de acordo com as necessidades identificadas e os objetivos definidos pelo governo”.

Assim, pretende este normativo reforçar a participação das famílias e comunidade na direção das escolas, um dos princípios que tinham sido tentados em governos anteriores com o intuito de abertura da escola à comunidade. Neste caso pretende a tutela que todos os que, de algum modo, detêm interesses na escola tenham representação na mesma, através da criação de um órgão de

“direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (também os alunos...), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.” (Preâmbulo do DL. n.º 75/2008)

É com base nestes pressupostos que é criado um órgão colegial de direção, o Conselho Geral, que vem substituir a Assembleia de Escola, do anterior regime jurídico, e a quem cabe aprovar as regras fundamentais de funcionamento da escola, através do regulamento interno e as decisões estratégicas e de planeamento, como o Projeto Educativo e o Plano de Atividades, e o acompanhamento à sua concretização através da análise do relatório anual de atividades.

Ao contrário do que acontecia até aqui, em que o órgão de administração e gestão, unipessoal ou colegial, era eleito por todos os professores, pessoal não docente, representantes de pais e encarregados de educação, agora o órgão de administração e gestão passa a ser unipessoal, o diretor, recrutado a partir de concurso público, de entre concorrentes docentes pertencentes ou não à escola, logo que preencham os requisitos do normativos e que será escolhido por um grupo de 21 elementos que são os que constituem o referido Conselho Geral, enquanto órgão de direção colegial. Esta opção parece ter a ver com objetivos de liderança dos estabelecimentos de ensino. De resto, o Dec. Lei tem como um dos fins o reforço das lideranças das escolas:

“o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar(...)boas lideranças e até lideranças fortes (...) lideranças eficazes para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo.”

(Preâmbulo do DL. n.º 75/2008)

E é nesta conformidade que se enquadra o cargo de diretor, a este cargo são atribuídas a gestão administrativa, financeira e pedagógica e a presidência do Conselho Pedagógico. É-lhe também confiada a designação dos responsáveis pelos departamentos curriculares e outras estruturas intermédias de gestão. Se, por um lado, isto pode reforçar a

autonomia e a lógica organizacionais, por outro, pode levar a distorções democráticas e profissionais, diminuindo a participação e a discussão de modos alternativos de atuação.

Explicita ainda o normativo que a autonomia aliada à prestação de contas pode revelar-se pela auto-avaliação e pela avaliação externa, referindo que tudo isto pode levar “à transferência de competências através do princípio da contratualização da autonomia e que a associação entre a transferência de competências e a avaliação externa da capacidade da escola para o seu exercício, constitui o princípio fundamental”(idem).

Procura-se reforçar as lideranças das escolas, tentando criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

Foi nossa intenção, neste capítulo, perspetivar alguma da evolução da administração e gestão das nossas escolas no sentido da sua mudança e inovação que, num contexto de centralização, embora em algumas fases desconcentrado, procura o caminho da territorialização e da autonomia das instituições escolares, pretendendo envolver cada vez mais intervenientes no processo educativo, mas que, num ou noutro momento, esbarra em lógicas contraditórias.

Em síntese, parecem criadas as condições legais para a territorialização da educação, através de processos autónomos e descentralizados. Constituíram-se agrupamentos, ora horizontais (Escolas do 1.º CEB e Jardins de Infância), ora verticais (Escolas dos 2.º e 3.º CEB, Escolas do 1.º CEB e Jardins de Infância) que, na sua maioria, não resultaram de dinâmicas locais nem se constituíram a partir de Projetos Educativos comuns, mas através de soluções propostas pelos CAE, tal como dissemos no ponto anterior. Este quadro foi ainda agravado no início do ano lectivo de 2003/2004 com o reordenamento da rede escolar, através da imposição de agrupamentos de grande dimensão, ao que se chamou ‘mega-agrupamentos’.¹⁸ São um formato único e imposto, aglutinando estabelecimentos de ensino dos vários ciclos e Jardins-de-infância, contrariando o estipulado no Dec. Lei n.º 115-A/98 e no Decreto Regulamentar que ora tratamos, levando à extinção de agrupamentos horizontais que funcionavam de acordo com a lei, com os seus órgãos de gestão democraticamente eleitos, com Regulamentos Internos homologados e Projetos Educativos aprovados. Vem a propósito reproduzir um excerto de

¹⁸ Neste momento a escola onde foi desenvolvido o presente estudo está inserida num mega-agrupamento estando a escola-sede a cerca de 25 km. O escola mais distante está a cerca de 60 km.

um texto de Licínio Lima saído no jornal Público e citado pelo Secretariado Nacional da FENPROF (2004: 22) que diz: “os agrupamentos de escolas poderão vir a representar um novo escalão da administração desconcentrada a partir da escola – sede, acima das escolas – outras e entre estas e os coordenadores educativos, e respetivas direções regionais.”

Parece-nos criada uma nova estrutura que agrupa vários estabelecimentos de ensino que nem sempre apresentam afinidades entre si, mas que têm que estar hierarquicamente dependentes da escola-sede, onde se situa o órgão de administração e gestão.

2. A Escola como Organização

2.1. A análise multiparadigmática

Para Morgan (2005), um dos maiores contributos do pensamento de Thomas Kuhn (1992) foi trazer a compreensão dos paradigmas como realidades alternativas, isto é, como visões, explícitas ou implícitas, da realidade. O mais fundamental das ligações entre os membros de uma comunidade científica é a visão que partilham do mundo e é ela que irá determinar as abordagens da investigação.

Este pensamento apresenta algumas semelhanças com a conceção de paradigma mais influente dos estudos organizacionais: o trabalho de Burrell e Morgan (1979) sobre a importância dos paradigmas sociológicos na análise organizacional. Para eles, tal exemplo é uma visão da realidade social que reflete um determinado conjunto de pressupostos sobre duas dimensões: a natureza da ciência social e a natureza da sociedade.

As suposições referentes à natureza da sociedade estão contempladas no debate sociológico ordem-conflito, que os autores preferem chamar de regulação-mudança radical, que contrapõe duas maneiras de entender os sistemas sociais. A primeira apresenta como características a coesão, solidariedade, consenso, reciprocidade, estabilidade, cooperação e integração. Já a segunda vê o sistema social a partir de elementos como coerção, divisão, hostilidade, conflito, desintegração e mudança. Esta dimensão é fundamental na análise dos autores, pois a teoria organizacional está intimamente relacionada à sociologia, já que ambas estudam sistemas sociais.

Burrell e Morgan (1979) delinearam quatro paradigmas a partir dos possíveis posicionamentos entre a natureza objetiva ou subjetiva da ciência e a natureza reguladora

ou de mudança radical da sociedade, de modo a refletir quatro diferentes visões de mundo:funcionalista, interpretativista, estruturalista radical e humanista radical.

Figura 1 – Quatro Paradigmas para Análise da Teoria Social

Sociologia da Mudança Radical		
Subjetivo	Humanista Radical	Estruturalista Radical
	Interpretativista	Funcionalista
Sociologia da Regulação		
		Objetivo

Fonte: adaptado de Burrell e Morgan (1979)

O paradigma funcionalista baseia-se no pressuposto de que podemos conhecer de forma objetiva e realista um sistema social que é ordenado, regulado e integrado. De base positivista, esta conjectura está subjacente a escolas como o behaviorismo, determinismo, teoria dos sistemas sociais e empirismo, entre outras.

O interpretativista baseia-se na hipótese de que o sistema social é ordenado e coeso, contudo, a forma de conhecê-lo é subjetiva e baseada na experiência pessoal. Influenciou perspectivas como fenomenologia, etnometodologia e hermenêutica. Em oposição, o estruturalista radical supõe não só que o sistema social seja regido pelo conflito, dominação, contradição e mudança, mas também que a forma de entendê-lo é objetiva, positiva. Está exemplificado em teorias como marxismo e teoria organizacional radical. Quanto ao humanista radical também entende que a sociedade é marcada pelo conflito, mudança e contradições, mas a maneira de interpretá-la é subjetiva. Esta perspectiva fundamentou a teoria crítica e a teoria antiorganizacional (Burrell e Morgan, 1979).

Compreender de uma forma mais alargada os diferentes paradigmas foi um modo de procurar expandir os limites da análise organizacional, não só numa perspectiva funcionalista mas também um meio de contribuir para o desenvolvimento do campo científico e sugerir novas possibilidades de teorização organizacional, até então pouco exploradas (Caldas, 2005). Burrell e Morgan não pretendiam que o paradigma funcionalista fosse ultrapassado e substituído por alternativos mas consideravam que a teoria organizacional podia abranger uma maior pluralidade nas suas várias vertentes.

As teorias que determinam o método de investigação e o tipo de conhecimento produzido (paradigma) passaram, a partir dos anos 90, a defender a comunicação entre paradigmas.

Falamos, assim, de uma perspectiva multiparadigmática, que pretende identificar as semelhanças e diferenças entre os padrões para compor novas teorias.

Lewis e Grimes (2005) indicam que a análise multiparadigmática constituiu uma tentativa de superar a então compartimentada visão paradigmática, procurando tornar-se uma possibilidade para o desenvolvimento de novas e mais abrangentes teorias organizacionais, sob o argumento de que as dicotomias entre os exemplos que serviam de modelo e delimitavam as visões sobre os fenómenos sociais, impedindo o diálogo entre as diferentes perspectivas e limitando as escolhas metodológicas, que conduziam a explicações restritas.

Também foi colocado em discussão o debate objetivismo e subjetivismo nas pesquisas sociais.

Nos estudos organizacionais, o debate sobre a dicotomia objetivismo-subjetivismo está centrado nas ideias trazidas por Burrell e Morgan (1979) de que todas as teorias organizacionais estão baseadas sobre uma filosofia da ciência. Neste sentido, pressupostos filosóficos estão subjacentes às diferentes abordagens de ciências sociais. Estas podem ser analisadas de acordo com seus princípios relacionados à ontologia, epistemologia, natureza humana e metodologia.

Argumentam que os propósitos ontológicos dizem respeito à essência do fenómeno a ser investigado e que todo cientista social aborda o seu objeto, seja explícita ou implicitamente, a partir da ideia estabelecida sobre a natureza do mundo social. Questiona-se que a realidade a ser investigada é externa ao indivíduo, se impõe a ele, ou ela é um produto de sua consciência individual. Se é de natureza objetiva, realista ou é um produto de natureza subjetiva ou nominalista.

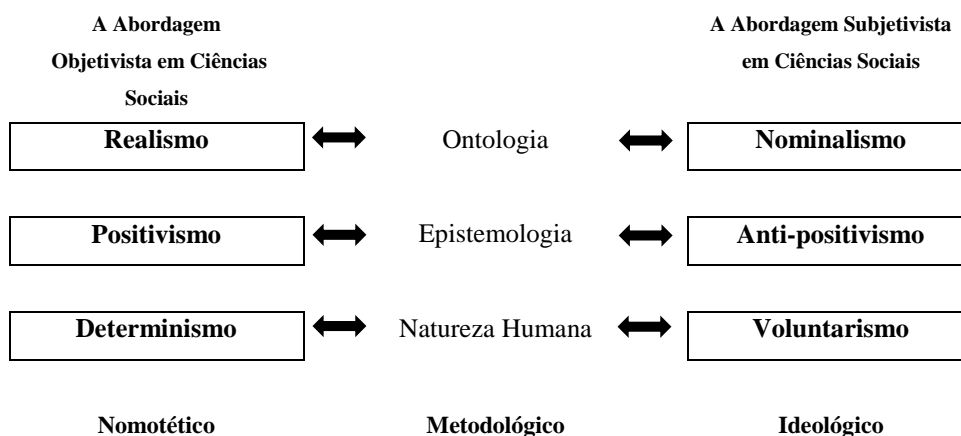
Quanto aos princípios epistemológicos, Burrell e Morgan (1979) esclarecem que estes referem-se a pressuposições sobre os fundamentos do conhecimento, que englobam ideias sobre as formas de conhecimento que podemos obter e como cada uma delas pode ser considerada verdadeira ou falsa. A dualidade aqui apresenta-se verificando se é possível identificar e comunicar a natureza do conhecimento como algo real, rígido e passível de ser transmitido de forma concreta, à maneira positivista, ou se o conhecimento

é de natureza mais flexível, subjetiva e transcendental, baseado na experiência e compreensão de uma natureza essencialmente pessoal, ou seja, anti-positivista.

No que se refere aos pressupostos sobre a natureza humana, sobre a relação entre os seres humanos e seu ambiente, os autores apontam que os cientistas sociais estão claramente implicados por eles, pois a vida humana é tanto o objeto quanto o sujeito da investigação. Os autores indicam que a dicotomia é se os seres humanos e suas experiências podem ser considerados como um produto do seu meio, determinados pelas circunstâncias externas ou se os homens são considerados como criadores de seu desenvolvimento, de forma ativa e voluntária, perante seu meio.

Por fim, Burrell e Morgan (1979) afirmam que diferentes ontologias, epistemologias e modelos de natureza humana conduzem os investigadores em direção a diferentes percursos metodológicos. Neste caso, podemos identificar metodologias nomotéticas, que tratam o mundo social como um mundo natural, rígido, real e externo ao indivíduo e outras mais ideográficas, que o tratam de maneira mais subjetiva e flexível.

Figura 2 - A Dimensão Objetiva-Subjetiva



Fonte: adaptado de Burrell e Morgan (1979)

Portanto, quando adotamos uma abordagem multiparadigmática conseguimos compreender as organizações a partir de vários pontos de vista, pois “não existem planos, estruturas de organização, estilos de liderança ou controlo que satisfaçam todas as situações”(Hampton, 1983:30 cit. Andajur, 2001).

Ackroyd (2000) considera que as organizações representam um tipo de instituição da sociedade contemporânea e que são experimentadas como reais. Se esse raciocínio for coerente, elas ganham *status* ontológico e participam enquanto meio e resultado da estruturação social. Na medida em que são objetivadas, as suas propriedades e relações passam a representar parâmetros para a ação, ao mesmo tempo em que, por assim serem consideradas e pela capacidade de mobilização que representam, tornam-se meios pelo qual estruturas sociais são modeladas ou reproduzidas.

As organizações podem, portanto, ser entendidas como formas estruturais duradouras, que podem ser produzidas, reproduzidas e transformadas a partir das relações sociais em curso (Reed, 2000), embora, ao mesmo tempo, representem o processo de engajamento social a um sistema de posição-prática que possibilita a sua própria transformação ou reprodução.

No presente trabalho foi efetuada uma abordagem da dimensão subjetiva (individual e social) da construção da realidade e do conhecimento (nominalismo e antipositivismo), uma concepção do homem como ser livre, simultaneamente capaz de tomar decisões, traçar estratégias, e de ações imprevisíveis (voluntarismo), e uma aproximação metodológica que privilegia as percepções das pessoas acerca do fenómeno em estudo (ideográfico). Enquadramos, portanto, a nossa perspetiva num quadro pós-positivista¹⁹ (Hassard e Pym, 1990)²⁰ e numa perspetiva mutiparadigmática.

2.2. O Conceito de Organização e a sua Complexidade

Numa visão clássica, organização formal será um “sistema de atividades ou forças, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas” (Barnard, 1971:94), a partir do momento em que as pessoas possam comunicar entre si, com vontade de cooperar e servir tendo como objetivo a concretização de um projeto comum.

¹⁹ As questões metodológicas referem-se ao modo como o investigador procurara apreender a realidade. A realidade pode ser apreendida mediante o conhecimento das suas partes funcionais, sendo possível observá-la objetivamente e medi-la com precisão. No entanto, se a realidade é construída, só poderá ser apreendida mediante processos dialógicos/dialéticos, nos quais está clara a imersão e interação do investigador na própria realidade pesquisada (Guba e Lincoln, 1994). Para esses autores, o positivismo alinha-se com o entendimento da realidade como apreensível, na veracidade dos resultados obtidos e nos métodos experimentais. Na corrente pós-positivista, por sua vez, o absoluto cede lugar ao provável quanto à realidade e aos resultados.

²⁰ John Hassard & Denis Pym (eds.), *The Theory and Philosophy of Organizations: Critical Issues and New Perspectives*. Routledge (1990) defendem também a abordagem num quadro pós-positivista nesta obra.

Para Bengt Abrahamsson (1993), as organizações são estruturas sociais criadas por indivíduos grupos ou classes, deliberadamente e com o propósito expresso de atingir objetivos e que podem ser formais ou informais.²¹

Erhard Friedberg (1993) rejeita o modelo clássico de organização que assenta nos seguintes princípios: o caráter instrumental da organização em relação aos fins exógenos, pré-determinados e fixos; a unidade e a coesão da organização; a delimitação clara e unívoca da organização por fronteiras formais. Para uma sociologia da ação, esta noção de organização formalizada é relativizada, sendo substituída pela de “sistemas de ação concretos” (Crozier & Friedberg, 1977), onde a bifurcação tradicional entre organizações formais e contextos de ação difusos e fluidos é substituída por um *continuum* ou uma transição gradual da qual é necessário fixar as dimensões (Friedberg, 1993:112).

As organizações diferem umas das outras na forma como são dirigidas e em função dos serviços que prestam. Como salienta Charles Perrow (1981: 70), não haverá uma melhor maneira de dirigir as organizações, a melhor maneira acaba por ser de maneiras diferentes pois, “o que funciona em um tipo, não funciona em outro” em função das especificidades de cada uma delas.

Enquanto organização responsável pela educação, a escola tem uma dimensão social que pode ser distinguida em três aspetos (Fernandes, 2001): a educação como processo educativo – existe interação entre diferentes atores, nomeadamente aluno e professor; como conjunto de aquisições - conhecimentos, atitudes e comportamentos e como processo tendente ao cumprimento das finalidades definidas pela sociedade.

Desempenha múltiplas funções, as explícitas como ensinar, educar, preparar socialmente e as ocultas – reprodução de classes sociais, dominação das culturas das

²¹ Esta tipologia também é partilhada por Chester Barnard que considera que as organizações informais se encontram dentro de todas as organizações formais (1971:272). Peter M. Blau e W. Richard Scott (1979) apresentam-nos uma tipologia segundo o critério de quem é o principal beneficiado. Assim, as organizações podem ser: associações de benefício mútuo, firmas comerciais, organizações de serviços e organizações para o bem-estar público. Para Amitai Etzioni (1974) as organizações podem ser coercivas, utilitárias e normativas. Na aceção contingencial de Henry Mintzberg (1995), as organizações podem ser agrupadas em cinco configurações estruturais: *estrutura simples*, *burocracia mecanicista*, *burocracia profissional*, *estrutura departamentalizada*, *adhocracia*. Embora as escolas se possam considerar nesta tipologia como burocracias profissionais, e apesar de ser na *burocracia mecanicista* que a *tecnoestrutura* se destaca, parece que o aumento da autonomia da escola está a criar uma *tecnoestrutura* nas organizações escolares. O conceito de *tecnoestrutura* foi introduzido por John Kenneth Galbraith (1967:97) e refere-se a “todos os que contribuem com conhecimentos ou experiência especializada para a tomada de decisão em grupo. Estes, e não a administração, são a inteligência orientadora, o cérebro da empresa”. Ainda nas palavras do mesmo autor, a *tecnoestrutura* compõe-se por “todos aqueles que detêm um conhecimento especializado na burocracia (...) e que a manipulam” (Galbraith, 1973:82).

classes dominantes... (Gairin, 1996:18 cit. Elias, 2008). Tem um papel de relevo na sociabilização e no desenvolvimento Pessoal.

Sendo a organização escolar considerada como uma construção social e política, assistimos a questões relacionadas com o controlo, a democracia e a participação, a pluralidade de racionalidades e estratégias, conflitos, poderes e autoridade, liderança e mudança e a regulação no espaço organizacional.

O desenvolvimento organizacional é uma resposta da organização às mudanças, com vista a alterar atitudes, valores, comportamentos e a estrutura da organização, para que esta se possa adaptar melhor aos novos contextos e desafios que vão surgindo. Deve ter em atenção os ambientes interno e externo da organização, proceder a uma análise e decidir o que precisa e de que forma precisa ser alterado para provocar a mudança, tornando a organização mais eficaz, adaptável às mudanças e conciliando as necessidades humanas fundamentais com os objetivos e metas da organização.

A mudança nas escolas fortalece ou ameaça interesses (Ball, 1987:88), o papel do diretor é fundamental para a compreensão da micropolítica da escola. Samuel Bacharach (1988:282) considera que o mais importante em qualquer análise organizacional são as dinâmicas de poder no que se refere aos recursos. As formas de liderança exigem maior ou menor apoio mútuo entre o líder e os que são dirigidos.

A organização escolar pode ser considerada como uma “organização formal” de serviços sendo os alunos “com quem e para quem [os] seus membros trabalham” (Blau & Scott, 1979:66). Em termos clássicos também pode ser vista como uma “organização normativa” na medida em que “o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974:72)

As investigações das últimas décadas, tendo a escola como objeto de estudo, permitiram passar de uma perspetiva de escola instrumental e como entidade com uma racionalidade única para uma dimensão, por exemplo, mais anárquica, “muito mais complexa, abstrata e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de ação” (Friedberg, 1993:111).

3. Imagens e Teorias Organizacionais

Os estudos sobre administração, principalmente ao nível da educação, resultam de um conjunto de conceitos e princípios utilizados nas ciências matemáticas (inclusive a estatística), nas ciências humanas (como a psicologia, sociologia, biologia, educação, etc.), nas ciências físicas (como a física, química, etc.), como também no direito, engenharia, etc (Chiavenato, 1993:23).

Para estudarmos a evolução da administração e gestão escolar, em Portugal, existem várias abordagens e vários tipos de modelos teóricos de referência, aqui se podem incluir quer os modelos de análise das organizações escolares quer os modelos normativistas ou teorias que propõem princípios organizacionais e ditam soluções.

No primeiro caso estaremos perante focalizações teóricas da escola como organização (pode ser encarada como empresa; burocracia (Max Weber), democracia; arena política; anarquia e cultura (Costa, 1996), enquanto que no segundo caso seremos confrontados com teorias organizacionais, escolas de pensamento, doutrinas gestionárias ou sistemas de administração que focalizam normativamente a escola (do ponto de vista da Teoria da Contingência, do Desenvolvimento Organizacional, da Gestão por Objetivos ou do Planeamento Estratégico) (Lima, sd: 8-12) .

Segundo Morgan (1986: 342-343),

"o modo de raciocinar a respeito da organização influencia o modo pelo qual empreendido o processo de organização [e] é possível superar muitos problemas comuns aprendendo-se a ver e a compreender a maneira de organizar, [...] de tal modo que novos cursos de ação surjam."

Imagens organizacionais são formas de compreender as organizações. Iniciam-se com certas ideias que podem ter sido desenvolvidas a partir de teorias ou a partir de uma construção social. As ideias são criadas e crescentemente fortalecidas, ao serem compartilhadas entre os membros das organizações. As referidas imagens implicam uma maneira de pensar e de ver as organizações, criado a partir das experiências e interações sociais desses membros, mas que interferem nos seus comportamentos e nos próprios processos e modelos organizacionais.

Morgan indica que o diagnóstico ou análise de uma organização implica a aplicação de alguma teoria à situação que está sendo objeto de estudo. Esta teoria é utilizada para fazer uma leitura e interpretação da realidade. Para isso o consultor e o gerente que

realizam a análise ou diagnóstico deveriam ter conhecimento da teoria e capacidade para aplicá-la. O referido autor explora e desenvolve esta arte, realizando extenso trabalho de busca de diferentes teorias organizacionais, propondo conjuntos de imagens ou metáforas que as representem e depois sugerindo um método geral para utilizá-las na análise das organizações. O pressuposto é que o entendimento do caráter complexo e paradoxal da vida organizacional seria facilitado; isso aumentaria a competência para administrá-las e planejá-las criativamente.

Imagens são concebidas como teorias, bases teóricas, ou explicações (ex. a burocracia weberiana, a selecção natural darwiniana, a psicanálise, o marxismo) que ajudam a atribuir sentido à natureza fundamental das organizações. Essas explicações seriam baseadas em metáforas, ou tentativas de compreensão das organizações mediante outros elementos mais simples da experiência da pessoa (ex. máquina, organismo, prisão, dominação), já mentalmente representados ou organizados; portanto, as metáforas forneceria compreensões menos complexas e mais rápidas e específicas, embora incompletas ou parciais, que poderiam gerar muitas imagens (Morgan, 1986: 343).

Formas de conhecimento tais como proposições (saber o que), produções (saber o como ou *procedural knowledge*) e imagens precisam ser mentalmente representadas. As duas primeiras referem-se respectivamente a informações mais estáticas ou mais dinâmicas, representadas em modos discretos, e têm boas descrições de seus processos de armazenamento, transformação e recuperação na memória humana, como é o caso das redes cognitivas. Imagens referem-se a representações em modos contínuos, usadas na memória operacional para raciocinar sobre entidades que têm dimensão espacial. No caso proposto por Morgan, elas são representadas metaforicamente. Para descrever como as *imagens* são representadas na memória, a literatura contemporânea de psicologia social cognitiva tem lançado mão do conceito de *schema*, já bastante conhecido dos estudiosos de Piaget (Flavell, 1963).

Um *schema* seria usado automática ou conscientemente pelo indivíduo, como quadro de referência para interpretar a sua realidade e dar-lhe sentido, provavelmente incluindo conhecimentos sobre *o que* e *o como*. Por exemplo, ajudando um empregado, um gerente ou um consultor a navegar no mundo social de sua organização de trabalho. Um *schema* funcionaria para fornecer o molde no qual novas informações seriam encaixadas, para serem compreendidas; serviria como guia para dirigir a atenção ou orientar buscas no

ambiente e complementaria lacunas de informações recebidas desse ambiente. Às vezes, *schema* e modelos mentais são usados como equivalentes ; outras vezes, como pertencentes a distintas tradições teóricas.

A primeira imagem apresentada é de uma máquina. Nesta concepção, as instituições operam como burocracias, no sentido proposto por Max Weber. As partes pertencem a um conjunto em que existem relações ordenadas. Todas as atividades são planeadas, visando ao alcance dos objetivos. A produção é realizada em série. As atribuições são divididas entre as partes e não há sobreposições. Os processos de administração são tornados rotineiros e definidos com clareza. O modelo institucional define claramente uma hierarquia, por meio de linhas precisas de comando e comunicação. A autoridade é centralizada e a disciplina é esperada de todos. Os interesses individuais são subordinados aos da organização. Seleciona-se a melhor pessoa para realizar cada trabalho com exatidão e esta ocupação dificilmente se modifica no decorrer do tempo. A organização tem um desempenho eficaz, na medida em que seu meio ambiente é estável.

As organizações também podem ser vistas como organismos, sistemas abertos em troca com o ambiente, em que sobrevivem as mais aptas e em que podem ter suas as necessidades satisfeitas. Nesta metáfora, a ecologia e a selecção natural tornam-se peças-chaves para a compreensão. Para que os empregados apresentem bom desempenho, a motivação é uma das ferramentas essenciais, ao contrário da divisão de trabalho, do controlo e da autoridade. Presume-se, na visão de organismo, a existência de colaboração e não de conflitos. Ao invés do trabalho se organizar em série, ele se dá em sistemas e subsistemas. É importante eliminar disfunções, pois o não funcionamento de qualquer parte prejudica o todo. Em cada uma das partes pode ser encontrado um ciclo contínuo de entradas-transformações-saídas. A retroalimentação serve para a auto-regulação e manutenção de estabilidade. Há diferenciação e especialização dos órgãos, como nos seres vivos.

Em terceiro lugar, as organizações são imaginadas como cérebros: ao invés de passivas, são agentes ativos em seu em torno. São capazes de auto-organização e de escolher como o seu mundo deve ser. Funcionam com estruturas simples, pouco diferenciadas, espalhadas por toda a parte e capazes de apoiar diferentes funções e de substituir estruturas defeituosas. Como no cérebro, processos complexos seriam realizados com estrutura simples, graças a uma fantástica conetividade. Fazer circular as informações

por toda a parte e permitir o controlo e execução não localizável das atividades seriam requisitos essenciais. Isto dispersaria as capacidades parecidas, ao invés de confiná-las em unidades. Em vez de produção em série (máquinas) ou separação em subsistemas funcionalmente distintos (organismos), abundariam nas organizações cérebros a participação, a redundância e as conexões cruzadas. O custo seria compensado pela maior capacidade de sobreviver em ambientes hostis. O todo teria a sua essência codificada em todas as partes: qualquer delas, se separada, poderia reproduzir a imagem completa, garantindo a sobrevivência. Existiria ainda uma capacidade interna de aprender a aprender, por meio de sistemas de processamento de informações, de comunicação e de tomada de decisão descentralizados e desprovidos de rotinas. Estes actuariam com informações incompletas e processos flexíveis e *ad hoc*, ao invés de deterem muitas informações e as processarem mediante ações programadas. Erros serviriam como oportunidades para ganhar experiência e não buscar culpados. Pontos de vista alternativos seriam explorados e não desencorajantes. A direção seria permissiva e especificaria apenas o necessário.

Como culturas, as organizações são vistas como criações da realidade social, extraindo da sociedade os seus conhecimentos, ideologias, valores, leis e rituais de atuação. Elas estabeleceriam códigos de ação reconhecidos como normais ou anormais, que orientariam o desempenho de todos. Seriam pequenas sociedades ou tribos, com os seus próprios padrões de crenças compartilhadas, mantidos por normas operativas que influenciariam a sua efetividade. Os indicadores disso seriam os modos de interação das pessoas, a linguagem que usam, as imagens que criam e os rituais periódicos que desempenham. Isso não seria imposto, mas um resultado da interação social.

Em quinto lugar, as organizações podem ser vistas como sistemas políticos. Elas adotariam regimes de governo como meio de tratar conflitos e criar e manter a ordem entre os seus membros, tais como a autocracia, a burocracia, a tecnocracia, a cogestão, a democracia representativa ou a democracia direta. Em cada um desses sistemas, empregados e supervisores teriam distintos papéis e formas de exercitar poder. Esta metáfora dá ênfase à análise dos: (1) interesses (pessoais, profissionais e de função); (2) conflitos (de origens pessoal e interpessoal e entre grupos e coligações rivais); e (3) poder (autoridade formal, alianças interpessoais, controlo de recursos escassos, da decisão, das informações, das contraorganizações, da tecnologia e dos limites de jurisdição, uso da estrutura e regras e das capacidades de lidar com imprevistos e de persuasão, relações de

género e afirmação e negação do próprio poder). Os conflitos de interesses são vistos como disfunções sempre presentes nas organizações, para serem resolvidos pelo exercício de algumas das formas disponíveis de poder.

A sexta metáfora compreende as organizações como prisões psíquicas: as pessoas se encarcerariam pelos seus próprios pensamentos e crenças ou pelo seu inconsciente. As organizações são vistas como realidades socialmente construídas. O paradigma psicanalítico do desenvolvimento da sexualidade serviria para compreender algumas características das organizações e dos indivíduos que as constroem e dirigem. Elas seriam principalmente determinadas pelos interesses inconscientes dos seus membros. A imagem de prisão psíquica ainda comporta outras explicações, como a de que as organizações seriam uma família patriarcal, cujas estruturas garantiriam o domínio dos homens sobre as mulheres. A consciência que os indivíduos têm de que um dia irão morrer os impeliaria a criar estruturas organizacionais duradouras e projetos de longo prazo, a fim de criarem ilusões de imortalidade. As ansiedades resultantes das vivências infantis explicariam as manias persecutórias de alguns grupos internos e impeliriam à resolução de problemas.

A sétima metáfora enfatiza as organizações como um fluxo de mudança e transformação, expressa em três sub-imagens. A primeira refere-se aos sistemas de *autopoiesis* propostos recentemente pela biologia: ao invés de sistemas abertos, em que as organizações se modificariam a partir de influências do seu entorno, existiria uma lógica interna de auto-produção de mudanças. A segunda dessas sub-imagens sugere que esta lógica se estabelece por forças e tensões resumidas em uma relação cíclica ou circular, denominada de lógica da causalidade recíproca. As organizações seriam sistemas fechados e autónomos de interação. Demandas externas seriam, de facto, uma projeção das próprias organizações, que não sofreriam com seu futuro, mas o moldariam; não cresceriam simplesmente, mas administrariam o seu crescimento; não assistiriam às mudanças, mas as fariam. A lógica da mudança dialética constitui a terceira sub-imagem: qualquer fenómeno tem e gera seu oposto. As auto-transformações ocorreriam nas organizações como resultado de tensões internas opostas; a atribuição fundamental da administração seria a de gerir contradições.

A última imagem ou metáfora é das organizações como instrumentos de dominação. Segundo ela, as instituições são essencialmente variações de formas de dominação do empregado, além de terem provocado grandes impactos negativos no

mundo, por favorecerem a preponderância de alguns grupos sobre outros e por fazerem muitos trabalharem para o benefício de poucos. Estas formas incluiriam desde a coerção até às subtis regulações feitas por legisladores. As estruturas internas das oportunidades de trabalho e as hierarquias segmentariam os grupos ocupacionais e estimulariam a divisão de classes. A exploração realizada, para promover a efetividade, afetaria as condições de saúde do empregado, aumentando acidentes, enfermidades do trabalho e o stress e produzindo a exaustão e a adição a drogas.

Depois de explorar as diferentes óticas de pensar as organizações em geral, Morgan (1986) mostra como usar as ideias e os conceitos inerentes a cada imagem, com a finalidade de compreender organizações específicas. Caberia a um especialista em análise ou teoria organizacional, ou a um gerente bem treinado, a tarefa de implementar o referido método. O argumento principal é de que é um método muito concreto e prático, ao mesmo tempo que explora a complexidade das organizações e lida com ela, utilizando para isso todo o potencial criador das oito imagens sugeridas, bem como das teorias que lhes dão suporte. Uma interpretação cognitiva dessa proposta indicaria que esse especialista ou gerente, ao aplicar o método, usaria essas imagens como *schema* e que, ao ser treinado, desenvolveria estruturas mentais como *schemata*. O referido autor argumenta: "as imagens geradas pelas diferentes metáforas representam pontos de referência ideais contra os quais a situação (...) pode ser comparada" (Morgan, 1986: 335). Outra vez, do ponto de vista cognitivo, isso seria equivalente à suposição de que *schemata* (estruturas) produzem *schema* (molde de comparação).

Morgan afirma que as organizações podem ser muitas coisas e nenhuma ao mesmo tempo: são complexas, ambíguas e paradoxais. É possível utilizar, numa mesma organização, muitas imagens e metáforas para compreendê-la e modificá-la. Qualquer modelo institucional, quando é desenhado para uma organização, sofre influência de pelo menos algumas dessas metáforas. Este modelo, quando implantado, pode servir como importante dimensão macro, a mediar as relações entre o comportamento do indivíduo na organização e suas variáveis antecedentes. Na verdade, numa mesma organização podem existir múltiplos modelos institucionais, cada um dos quais exercendo funções mediadoras específicas. O método de análise teria, na prática, dois passos: "produzir uma leitura/diagnóstico da situação que está sendo investigada, utilizando diferentes metáforas para identificar ou, ressaltar aspetos chave da situação [e] elaborar uma avaliação crítica do

significado e da importância das diferentes interpretações efetuadas" (Morgan, 1986: 328). Finalmente, "não importa se como crítico ou consultor, o ponto importante é que as luzes de todas as metáforas podem ser usadas de modo prescritivo" (Morgan, 1986: 341).

Costa (2003) apresenta-nos um resumo de algumas das principais tipologias teóricas da organização e administração educacional (Quadro 1). Foi a partir dessas diferentes visões, conjugadas com outras tipologias referidas pelo autor (Costa, 2003:14), que surgiram as seis Imagens Organizacionais da Escola que sistematizam os modelos de organização escolar: Empresa, Burocracia, Democracia, Arena Política, Anarquia, Cultura.

O conhecimento da escola enquanto organização é fundamental para a compreensão das relações que dentro dela se estabelecem e, conseqüentemente, para o desempenhar do seu papel na sociedade.

A função socializadora que exerce tem sido uma das responsáveis pelo realçar, nos estudos sobre a escola, dos contornos institucionais, normativos, em detrimento da imagem organizacional. No entanto, de acordo com Lima (1998:48):

“a força da imagem institucional releva, em grande parte, do seu caráter organizacional e dos processos organizativos que atualiza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a atingir e processos e tecnologias como forma dos alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc”.

Distingue aquilo que segundo Ferreira, Abreu e Caetano (1996) são os elementos comuns a qualquer definição de organização: os indivíduos/grupos que as constituem, as metas ou objetivos a atingir e a forma de o fazer. Mas se dos estudos sobre organização escolar não parecem restar dúvidas sobre o caráter organizativo da escola, difícil é distinguir um modelo que descreva ou explique esta organização.

A complexidade da organização escolar não permite que a sua análise seja explicativa apenas através de um só modelo ou perspectiva.

Assim sendo, no nosso trabalho analisamos a escola de acordo com três níveis de observação: intraorganizacional, interno e micropolítico; meso-organizacional; societal, inter-organizacional, externo e macropolítico

Quadro 1 – Tipologias da Organização e Administração Educacional

Autor	Tipologia	Observações
Ellström (1984)	Modelo Racional ► Modelo Político ► Modelo de Sistema Social ► Modelo Anárquico	Utiliza como critérios de distinção o grau de consenso e clareza relativamente aos objetivos e o grau de ambiguidade das tecnologias e dos processos organizacionais.
Bolman e Deal (1984)	Perspetiva estrutural ► Perspetiva dos recursos humanos ► Perspetiva Simbólica ► Perspetiva política	São estas as Perspetivas que permitirão, aos teóricos, “dar sentido” às organizações.
Husén e Postlethwaite (1985)	► <u>Teorias Clássicas:</u> o Modelo Racional o Modelo do Sistema Natural o Modelo do Sistema Aberto ► <u>Teorias Modernas:</u> o Anarquia Organizada o Sistemas Debilmente Acoplados	
Sergiovanni (1986)	Perspetiva da Eficiência ► Perspetiva da Pessoa ► Perspetiva Política ► Perspetiva Cultural	
Bush (1986)	Modelos Formais ► Modelos Democráticos ► Modelos Políticos ► Modelos Subjetivos ► Modelos de Ambiguidade	Modelos que caracterizam as teorias de gestão educacional.
Borrel (1989)	Modelos Racionais ► Modelos Naturais ► Modelos Estruturais ► Modelos de Recursos Humanos ► Modelos de Enfoques de Sistemas ► Modelos Políticos ► Modelos Simbólicos	Modelos de organização escolar numa Perspetiva cronológica.
England (1989)	► Modelo Tradicional ► Modelo Interpretativo ► Modelo Crítico	Modelos de entendimento da administração educativa

(Fonte: Costa, 2003:13-14)

3.1. Nível de Observação Intraorganizacional, Interno e Micropolítico

A partir da década de 70, graças às obras de Michel Crozier, o poder ganha definitivamente estatuto de cientificidade no âmbito da teoria das organizações. Esta mudança ocorre, fundamentalmente, porque o poder passa a ser visto como um pressuposto importante do funcionamento das organizações e um dos fatores determinantes na definição das estratégias das organizações, dos grupos e dos indivíduos que nelas interagem (Ferreira et al, 2001: 105).

Na generalidade, para os autores referidos:

- O poder não decorre exclusivamente da autoridade formal das organizações, mas também das funções e estruturas que estão diretamente relacionadas com o processo de tomada de decisão, com a execução de tarefas, com o processamento da informação, a divisão do trabalho e a as interações entre as organizações e o ambiente externo;
- O poder permite considerar que as organizações são uma construção humana e social;
- As organizações singulares lutam e sobrevivem através de mecanismos adaptativos que lhes permitem o acesso e a utilização de recursos controlados pelo ambiente externo;
- O poder político interno é importante para a definição de estratégias e escolhas do processo de tomada de decisão de forma a permitir uma competição interorganizacional adequada e simultaneamente a sobrevivência da organização;
- O ambiente externo, enquanto fator de pressão e de oportunidade para as organizações, faz com que estas, na luta pelos recursos de que necessitem, sejam perpassadas por uma dinâmica interna baseada em estratégias e decisões de carácter político (Ferreira et al, 1996:126).

No modelo político, os processos de tomada de decisão são predominantemente políticos, complexos, de negociação, que proporcionam aos atores a mobilização estratégica dos seus recursos de poder, no sentido de reconverterem os seus valores e metas em influência efetiva. Nesses processos intercetam-se racionalidades plurais, que destroem o mito da racionalidade do modelo *one best way*. Na luta pelo poder, prevalece, normalmente, a posição dos grupos ou das coligações dominantes, sobretudo quando as

decisões a tomar são consideradas críticas para o futuro da organização (Baldrige, 1993: 54).

Assim sendo, as organizações são definidas como “sistemas políticos” (March, 1991: 17), “como contextos sociais atravessados por relações de poder” (Afonso 1992: 22), como “arenas políticas” (J. Baldrige, 1971; J. March & J. Olsen, 1976; J. Pfeffer & G. Salancik, 1978), que albergam uma variedade complexa de indivíduos e de grupos. São “coligações de interesses” que têm diferentes metas, valores, crenças e compreensões da realidade.

O modelo político realça as organizações educativas como construções sociais, como arenas de luta e de liberdade (Estevão, 1998), de caráter conflitual onde a definição dos objetivos obedece a um processo, também conflitual, entre grupos diferentes e onde o consenso não é tão fácil de ser obtido ou construído (Bush, 1986).

3.1.1. A Escola como Burocracia

É um dos quadros teóricos mais utilizados na análise das escolas. Fundamenta-se no pensamento de Max Weber e os indicadores mais claros deste modelo são: centralização das decisões nos órgãos de topo, deixando pouco autonomia às escolas, regulamentação rigorosa das tarefas a partir de uma compartimentada divisão do trabalho, planificação do trabalho que permite a previsão do funcionamento, hierarquia da estrutura organizacional, arquivomania, atuação rotineira, uniformidade e impessoalidade nas relações humanas, pedagogia uniforme e conceção burocrática da função docente.

Weber considera que a burocracia tem diferentes características:

- Legal das normas e os regulamentos - É baseada em legislação própria, estabelecida por escrito, que define, antecipadamente, como a organização deve funcionar. As normas são exaustivas no sentido em que procuram cobrir todas as áreas da organização, prever todas as ocorrências e enquadrá-las dentro de um esquema previamente definido. Elas são racionais porque são coerentes com os objetivos visados; legais, porque conferem à pessoa investida da autoridade um poder de coação sobre os subordinados e são escritas para assegurar uma interpretação sistemática e unívoca.

- Formal das comunicações - as regras, as decisões e as ações administrativas são formuladas e registadas por escrito para proporcionar comprovação e documentação adequadas.

- Racional e divisão do trabalho - há uma sistemática divisão do trabalho que é adequada aos objetivos a alcançar, daí a sua racionalidade. Cada participante da burocracia tem o seu cargo específico, as suas funções específicas e a sua esfera de competências e de responsabilidade específicas.

- A impessoalidade nas relações - distribui as atividades em termos de cargos e funções e não em termos das pessoas envolvidas. O poder de cada um é impessoal e deriva do cargo que ocupa, assim como a obediência prestada pelo subordinado ao superior não é em consideração à sua pessoa, mas ao cargo que ocupa.

- A hierarquia da autoridade - cada cargo inferior está sob o controlo e supervisão de um posto superior. A hierarquia é a ordem e subordinação, a graduação de autoridade correspondente às diversas categorias de participação, de funcionários, etc. A autoridade é inerente ao cargo e não ao indivíduo que desempenha o papel oficial.

- Rotinas e procedimentos standardizados - fixa regras e normas técnicas para o desempenho de cada cargo de maneira que o seu ocupante não possa fazer o que quer, mas o que a burocracia impõe que ele faça. Regulam a conduta de quem exerce cada cargo, cujas atividades devem ser executadas de acordo com as rotinas e procedimentos fixados pelas regras e normas técnicas.

- Competência técnica e meritocracia - a escolha das pessoas é baseada no mérito e na competência técnica e não preferências pessoais. A admissão, a transferência e a promoção dos funcionários são baseadas em critérios válidos para toda a organização, de avaliação e de classificação e não em critérios pessoais, particulares e arbitrários.

- Especialização da administração. A burocracia baseia-se na separação entre a propriedade e a administração. Os membros dos corpos administrativos devem estar completamente separados da propriedade dos meios de produção. Os recursos necessários para desempenhar as tarefas da administração não são propriedade dos burocratas, mas estão acima deles.

- Profissionalização dos participantes - cada burocrata é especialista nas atividades da sua função e tem um salário correspondente, a sua selecção é feita pela sua competência

e capacidade; não possui propriedade sobre os meios de produção; identifica-se com os objetivos da organização e tende a controlar cada vez mais a burocracia.

- Completa previsibilidade do funcionamento - A expectativa da burocracia é que todos os funcionários se comportem de acordo com as normas e regulamentos da organização de maneira que possa haver uma completa previsibilidade do funcionamento organizacional e seja possível atingir a máxima eficiência.

A burocracia assenta numa visão padronizada do comportamento humano dentro da organização e não considera a organização informal. Ora, este é um fator importante de imprevisibilidade, uma consequência da impossibilidade prática de se padronizar completamente o comportamento humano nas organizações. Além disso, a capacidade para aceitar ordens e regras como legítimas não atendendo aos interesses vai contra a liberdade individual, as instituições democráticas das sociedades modernas e é difícil de se manter.

Weber (1979) e Giddens (1984), entre outros, associam o desenvolvimento da democracia e do capitalismo ao aumento da importância da organização burocrática, pelo que não se estranha que o aparecimento da organização burocrática da escola se associe ao momento em que a educação se tornou uma das funções do Estado.

Vários são os autores que identificam elementos burocráticos na organização educativa. Formosinho (1987 cit. in Costa, 2003) admite, no seu estudo sobre a educação no Estado Novo, que várias características das organizações burocráticas – centralização das decisões, multiplicação normativa, uniformização, hierarquia, controlo central - são a base do sistema educativo. Por seu lado, Sousa Fernandes (1992 cit. in Costa, 2003), estudando as organizações do ensino secundário, reconhece nelas traços burocráticos: normatividade, uniformidade e centralização.

Também Licínio Lima (1998) aborda a perspectiva burocrática, não de forma isolada mas articulando-a com o modelo anárquico, criando uma visão própria de ver a organização escolar.

João Formosinho e Clark e Meloy, entre outros, defendem que com este modelo organizacional será difícil a renovação das escolas:

“Estamos certos de uma coisa. Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Essa estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o controlo. Nunca produzirá liberdade nem atualização continuada” (Clark e Meloy, 1990: 21 cit. in, Costa, 2003: 53).

3.1.2 A Escola como Arena Política

O modelo de escola como arena política surge num eixo diferente do da racionalidade e previsibilidade dos modelos empresarial e burocrático e a visão harmoniosa e consensual do modelo democrático. Os defensores deste esquema entendem a escola como um microsistema político, com a pluralidade, conflitos de interesses, poder e negociação típicos dos sistemas políticos.

Para Baldrige (1989 cit. in Costa, 2003), a fundamentação teórica deste modelo organizacional ocorre a partir de três diferentes áreas de investigação: sociologia, política e teoria organizacional. É um modelo que recusa a visão homogénea, consensual e racional dos padrões empresarial e burocrático para uma visão heterogénea e substitui a harmonia do modelo democrático pelo caos.

Os conceitos que Costa (2003) considera como quadro concetual deste modelo são quatro: interesses, conflito, poder e negociação. Diversos autores (Hoyle, Gronn, Gray, entre outros) têm visto na escola, com a sua composição e características próprias, um exemplo ideal da organização segundo o modelo de arena política. Os interesses pessoais, profissionais e políticos dos indivíduos conduzem-nos a formar grupos de interesses, fundamentais na tomada de decisões organizacionais.

A existência de diferentes visões leva ao conflito na tomada de decisões que, resultando diretamente das diferentes posições dos grupos, é também influenciado por fatores externos que as influenciam. Por norma, as decisões são tomadas de acordo com o indivíduo ou grupo que têm o maior poder e peso na organização, privilegiando-os.

O poder poderá não ser o formal e hierárquico (poder de autoridade) mas o de cariz mais informal (poder de influência), distinção evidenciada por Bacharat (1988) e Hoyle (1986), ambos citados por Costa (2003). Ao serem tomadas as decisões, estas serão em função não dos diversos grupos mas da vontade do grupo que tem maior supremacia. Os grupos menos influentes e poderosos poderão funcionar como entrave à implementação de diversas medidas impostas. Por este motivo, é normal que a tomada de decisões não seja uma imposição mas um processo em que a negociação se faça com base no intercâmbio de bens de troca. No estudo da escola como organização política em Portugal salienta-se Natércio Afonso (1993, cit. in Costa, 2003) que, no estudo sobre a reforma educativa no nosso país, considera que “ (...) a escola foi entendida como um sistema político onde

diferentes clientelas com interesses e estratégias díspares interagem e influenciam os decisores de modo a obterem decisões e ações favoráveis”.

3.1.3. A Escola como Anarquia

O modelo de organização escolar como anarquia, ao contrário do que a designação poderá deixar supor, não a vê como algo desestruturado mas antes um sistema complexo e incerto. Este modelo surge na década de setenta, nos EUA, como uma rutura com os anteriores modelos racionais.

Na perspetiva deste modelo, a escola tem como principais características o facto de ser uma organização complexa, heterogênea, problemática e ambígua, composta por uma sobreposição de diferentes órgãos, estruturas e indivíduos fracamente unidos não constituindo, por isso, um todo coerente e articulado e que baseia o seu funcionamento em intenções e objetivos vagos, com processos por vezes pouco claros e participação fluida. A tomada de decisões é feita de forma improvisada, desordenada e imprevisível sendo, por isso, vulnerável ao ambiente e pressões externas. Por fim, verifica-se que alguns dos processos organizativos têm um carácter simbólico, não funcionando como motores de eficiência.

Para melhor entendimento destas dimensões consideramos um contributo importante a obra *Imagens Organizacionais da Escola* (Adelino Costa, 1996) para compreender o modelo da escola anárquica.

Em primeiro lugar, Costa (1996: 88 e 90) apresenta seis características do modelo organizacional da escola como anarquia que são: 1 - Uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua; 2 - Suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras, participação fluida; 3 - As decisões são desordenadas imprevisíveis e improvisadas do amontoamento de problemas, soluções e estratégias; 4 - Sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados; 5 - São vulneráveis em relação à sociedade em geral, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacionais; 6 - Diversos processos organizativos desenvolvidos, mais do que tecnologias eficientes e eficazes, e apresenta quatro temáticas: a escola como anarquia organizada; a decisão organizacional como

caixote de lixo; a escola como sistema debilmente articulado; a escola como sistema caótico.

Segundo o autor, a escola como anarquia organizada possui três características: objetivos problemáticos (vagos), tecnologia pouco clara (precária) e participação fluida (planeamento desarticulado). Neste modelo, no caso da liderança destaca “quatro tipos de ambiguidades com que se confronta o líder formal numa organização escolar” (Cohen e March, 1974: 195-203 cit Costa, 1996: 92); ambiguidade das intenções, do poder, da experiência e do êxito, as quais são identificadas nos momentos de escolhas e decisões.

A escola como anarquia de caixote de lixo refere-se ao processo que é “(...) aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra. (...)” Estes incluem a mistura das escolhas disponíveis num dado momento.

Na continuação da linha de ideias de Adelino Costa sobre o modelo organizacional da escola como anarquia, outra temática é a escola como sistema debilmente articulado.

A noção de desarticulação e de conexão débil constitui o objeto de estudo de Weick na análise das organizações escolares. As escolas são instituições debilmente acopladas/articuladas, por existir uma conexão débil ou desarticulada entre os diferentes elementos e que mantêm as suas identidades, por exemplo: a intenção e a ação, os meios e os fins, o ontem e a amanhã, a fraca articulação entre o topo e a base, a linha e o *staff*, os professores e os administradores (Costa, 1996: 98).

Weick no artigo “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems” (1976) expõe sobretudo as razões que o levaram a construir este modelo teórico de análise e dá algumas orientações aos investigadores que utilizarem esta proposta na análise das organizações educativas. Mais tarde escreve um outro artigo em conjunto com Orton intitulado “Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization” (1990: 4).

Weick dá exemplos desta articulação débil entre elementos ou células da organização escolar como um sistema debilmente articulado: entre intenções e ações, entre meios e fins, entre processos e resultados, entre administradores e professores, entre professores e materiais, entre a administração e os membros da organização, entre professores, entre professores e pais, entre professores e alunos.

Weick e Orton reafirmam a ambivalência e amplitude do conceito, contemplando a racionalidade e a indeterminação, a interdependência e a individualidade na análise organizacional. Sobretudo rejeitam a análise monofocalizada da escola. Para estes autores, uma organização é um sistema debilmente articulado sendo o princípio de um caminho de investigação, alicerçado em metodologias qualitativas, para identificar os elementos em articulação débil assim como os elementos em articulação sólida numa organização, alargando-se aos hospitais, à polícia e ao sistema judicial, para além das universidades e das escolas.

Tyler (1987) faz uma aproximação estruturalista à teoria de Weick. Defende que o modelo contém vários elementos estruturalistas, o que terá reabilitado e dada um novo enfoque à perspectiva estruturalista, tornando o conceito de sistema debilmente articulado ainda mais válido.

Bush (1986: 116-24) indica as principais características causadoras de ambivalência na organização escolar: a falta de clareza relativamente aos objetivos da organização, a complexidade da tecnologia e dos processos nas organizações educativas, a fragmentação das organizações em grupos com uma coerência, valores e objetivos comuns debilmente articulados, a estrutura é problemática e quanto mais complexa for a estrutura formal maior o grau de ambiguidade; a fluidez da participação nas decisões, o ambiente, o contexto, como fonte de ambiguidade, a não planificação, a falta de objetividade nas decisões, a centralização que causa atrasos e incertezas nas decisões dentro da organização aprovando indiretamente a autonomia individual e de determinados grupos.

Neste tipo de sistema, as relações são débeis: relações professores/alunos, direção/professores, professores/encarregado de educação, processos/resultados, entre outros. Recentemente, alguns investigadores (Meyer, Rowan, Scott e Deal) têm vindo a colocar o ênfase nas relações entre as estruturas burocráticas da escola e as atividades de instrução – abordagem (neo)institucional – concluindo que a desarticulação entre elas é clara.

Ainda de acordo com Costa (2003), há uma outra abordagem, mais recente, à organização escolar dentro do contexto da anarquia: a escola como sistema caótico (Griffiths et al, 1991), para já numa fase muito embrionária, motivo pelo qual apresenta algumas falhas como modelo de análise da organização escolar.

De acordo com as imagens e teorias expostos anteriormente apresentamos um quadro exemplificativo dos modelos utilizados para a realização do trabalho.

Quadro 2 - Dimensões da Vida Organizacional

Modelos	Objetivos	Ações	Resultados	Imagens Metáforas
Racional	- Estabelecimento de objetivos e metas formais	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de instrumentos de gestão - Estabelecimento formal de hierarquias, funções e privilégios - Cumprimento de formalismos e legalidades - Monitorização dos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Burocracia - controlo formal e normativo 	“A escola como máquina”
Político	- Quase inexistência de objetivos partilhados	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilização dos recursos em função dos interesses dos grupos dominantes - Conflitos latentes e explícitos - Competição e individualismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Contradição entre os fins estabelecidos e os fins reais da organização 	“A escola como arena política”
Anárquico	- Objetivos inconsistentes e mal definidos	<ul style="list-style-type: none"> - Inconsequência das acções institucionais - Ritualismo vazio de sentido e de intencionalidade - Participação fluída e parcial - Propaganda e encenação sobrepõem-se à autenticidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Inconsistência institucional - Dificuldades de legitimação das práticas - Imagens de uma organização debilmente articulada 	“A escola como sistema debilmente articulado”

(Fonte: *Ellström, 2007 adaptado Helena Castro, 2012:42*)

Muitas organizações escolares identificam-se, cada vez mais, com alguns itens da escola como arena política, onde existe um sistema de micro-política, pluralidade e heterogeneidade, indivíduos e grupos com objetivos próprios e posições hierárquicas distintas, interesses no interior e no exterior da organização e decisões a partir de processos de negociação.

Existem pressões externas que dão origem a determinadas ações concretas que caracterizam diversos planos das inter-relações institucionais (burocracia, política,

anarquia) e que nos permitem perceber a escola como um sistema debilmente articulado.

3.2. Nível Meso-Organizacional

3.2.1. A Teoria Neoinstitucional

O neoinstitucionalismo, surgido em finais da década de setenta do século passado, com os artigos fundadores de Meyer e Rowan (1977) e de DiMaggio e Powell (1983) recupera e ultrapassa o institucionalismo da primeira metade do século XX, segundo o qual para explicar o comportamento dos indivíduos é necessário considerar o contexto institucional em que atuam. De acordo com esta perspectiva, fatores como o meio ambiente e as pressões do contexto institucional (mitos, crenças e rotinas) tornam-se importantes modelos de comportamento socialmente aceites, que proporcionam às organizações uma tendência mais de acordo com a uniformidade e estabilidade do que com a diversidade ou a mudança. Conceitos como *homem económico* e *homem administrativo* cedem lugar ao conceito de *homem social*, segundo a qual o ator é um homem socializado que atua e toma decisões em função de ideias preconcebidas que o regem e determinam.

O institucionalismo estuda as organizações como um conjunto de práticas sociais que foram evoluindo até se consolidarem como estruturas e rotinas organizacionais. No interior das organizações desenvolvem-se processos de institucionalização permanentes que originam um conjunto de valores, regras, mitos, crenças e significados partilhados por todos os membros da organização. De acordo com Meyer e Rowan,

“Nas sociedades modernas, os mitos geradores da estrutura formal têm duas propriedades-chave. Primeiro, são prescrições racionalizadas e impessoais que identificam várias finalidades sociais, como as técnicas, e especificam de um modo regulamentado os meios apropriados para alcançar as referidas finalidades técnicas racionalmente. Segundo, são altamente institucionalizados e, assim, em certa medida estão para além do critério de qualquer elemento individual ou da organização. Devem, portanto, ser dados por adquirido como legítimos, para além do seu impacto nos resultados do trabalho” (1977: 343-344).

Para os referidos autores, as estruturas formais têm tanto uma função simbólica como capacidade de gerar ação. As estruturas formais podem ter significados socialmente partilhados e, então, além das suas funções “objetivas”, podem servir para transmitir

informação sobre a organização tanto no seu interior como para o exterior. O trabalho de Meyer e Rowan, procurando explicar as implicações do uso da estrutura formal para fins simbólicos, denuncia as limitações de índole mais racional da estrutura. Por seu lado, as pressões institucionais levam as organizações de um mesmo campo organizacional a tornarem-se homogêneas, a parecerem-se com outras que partilham o seu ambiente (isomorfismo).

Observa-se que o isomorfismo com as instituições do ambiente tem consequências cruciais para as organizações, uma vez que elas incorporam elementos legitimados externamente, sem considerar a eficiência organizacional; empregam critérios de avaliação externos para definir o valor de elementos estruturais; e a dependência de instituições externamente fixas reduz a turbulência, prejudica a competitividade e mantém a estabilidade (PECI, 2005).

DiMaggio e Powell (1983:150-154) identificam três mecanismos de mudança isomórfica institucional:

- Coercivo, resultante das pressões formais e informais exercidas sobre as organizações por outras organizações das quais dependem e por expectativas culturais da sociedade em que as mesmas atuam.
- Mimético, como resposta à incerteza do ambiente. Quando as tecnologias organizacionais são mal compreendidas ou os objetivos ambíguos as organizações tendem a imitar outras organizações do seu campo que elas percebem como mais legítimas ou bem sucedidas.
- Normativo, ligado à profissionalização, através da educação formal e das redes profissionais, criando regras normativas sobre a formação, o comportamento organizacional e profissional dos indivíduos: “Além disso, enquanto vários tipos de profissionais dentro de uma organização podem distinguir-se uns dos outros, eles apresentam muita semelhança com os seus pares profissionais noutras organizações”

Após a análise da institucionalização e uma breve passagem sobre como realizá-la através do isomorfismo chega-se à instituição em si. Berger, Luckmann e Schutz (apud Tolbert; Zucker, 1999: 204), “observam a instituição como o resultado ou estágio final de um processo de institucionalização, é definido como uma tipificação de ações tornadas habituais por tipos específicos de atores.”

A organização adotou novos valores, conquistou as institucionalizações e passa ao estágio de instituição. “A organização torna-se, em uma palavra, legitimada, e usa sua

legitimidade para lhe fortalecer seu sustento e assegurar sua sobrevivência” (Meyer; Rowan apud Carvalho; Andrade; Mariz, 2005: 4).

Em *Institutions and Organizations*, W. Richard Scott (2001:48) apresenta o que denomina de “omnibus conception of institutions”: as instituições são estruturas sociais que atingiram um alto grau de capacidade de resistência. Consistem em estruturas cognitivas, normativas e reguladoras e em atividades que proporcionam estabilidade e significado ao comportamento social. As instituições propagam-se de diversas formas – culturas, estruturas, e rotinas – e operam em múltiplos níveis de jurisdição, desde o sistema mundial até às relações interpessoais. As instituições, por definição, estão identificadas com a estabilidade, mas estão sujeitas a processos de mudança graduais e descontínuos. Considera que as organizações são sustentadas por três vertentes: a reguladora, normativa e a cognitiva:

- A reguladora privilegia os aspetos explícitos que ajustam os comportamentos: elaborar regras, monitorizar e sancionar. Esta versão das instituições não se afasta da visão de que os atores têm interesses que perseguem racionalmente, segundo a qual os indivíduos são instrumentalmente motivados para fazer escolhas de acordo com uma lógica utilitarista de custo-benefício.

- A normativa acentua as normas e os valores - as obrigações que a vida social apresenta. As normas especificam como as coisas devem ser feitas, definem os meios legítimos para alcançar objetivos. Os valores são conceitos do que é preferível ou desejável, juntamente com a construção de padrões com os quais as estruturas e os comportamentos podem ser comparados. Esta perspetiva de instituição afasta-se já da definição restrita de comportamento racional, considerando como os valores e as normas estruturam as escolhas. Normas e valores estão na base de uma ordem social estável.

- A cognitiva é defendida pelos teóricos que acentuam a centralidade dos elementos cognitivos das instituições. Os aspetos cognitivos das instituições são os símbolos – palavras, signos e gestos – que configuram os significados que atribuímos ao mundo. A perspetiva cognitiva das instituições acentua o carácter socialmente definido e construído da realidade, na medida em que os indivíduos interagem e definem, por processos pouco consistentes ou intencionais o significado do mundo que os rodeia. As instituições são compreendidas como definidoras da nossa visão do mundo e, por isso, também fortemente influenciadoras do comportamento social (Scott, 2001: 49-55).

Cada uma destas vertentes fornece uma base para a legitimidade organizacional, definida como o grau de apoio cultural de uma organização (Scott, 2001: 59). A regulativa acentua a conformidade com as regras: as organizações legítimas são estabelecidas e operam de acordo com os adequados requisitos legais. A normativa enfatiza a necessidade de uma base mais profunda de ordem moral de legitimidade e, finalmente, a cognitiva manifesta a legalidade que provém da adoção de um quadro de referência comum ou da definição da situação. Adotar uma estrutura ortodoxa ou identidade para referir uma situação específica é procurar a conformidade que vem da consistência cognitiva (Scott, 2001: 60-68).

O neoinstitucionalismo sublinha e reforça a influência do ambiente institucional (regulador, normativo e cognitivo) na estrutura organizacional formal das organizações. O conceito de campo institucional é fundamental, pois a partir dele, a organização já não está somente situada num ambiente económico, mas também num meio social formado por uma rede de atores que partilham o mesmo contexto institucional.

DiMaggio e Powell definem campo organizacional como

“aquelas organizações que, no seu conjunto, constituem uma área reconhecida de vida institucional: fornecedores-chave, consumidores de recursos e produtos e outras organizações que produzem serviços e produtos semelhantes”,

acrescentando que

“a estrutura de um campo organizacional não pode ser determinada *a priori*, mas deve ser definida com base na investigação empírica. Os campos existem somente na medida em que são definidos institucionalmente” (1983:148).

A institucionalização é, para Tolbert e Zucker (1999:205), um processo que se desenvolve em três fases:

- A habituação, isto é, o desenvolvimento de comportamentos padronizados para a solução de problemas e a sua associação a estímulos particulares;
- A objetivação, o desenvolvimento de significados gerais socialmente compartilhados ligados a esses comportamentos, um desenvolvimento necessário para a transposição de ações para contextos além do seu ponto de partida
- A sedimentação, ou seja, a continuidade histórica da estrutura pelas várias gerações”.

Mais recentemente, o trabalho de Nils Brunsson (2006: 4) veio reforçar a visão neo-institucional das organizações. Em *A Organização da Hipocrisia*, o autor recorre ao vocábulo “hipocrisia” como um recurso

“para afrontar o facto de as organizações modernas serem sujeitas a exigências inconsistentes e a pressões contraditórias, oriundas de quadros de racionalidade e de valores consideravelmente distintos ou mesmo antagónicos”

Partindo do princípio que as organizações se movem em ambientes inconstantes e que “as teorias que realçam a coerência e a consistência apenas descrevem um aspeto importante das organizações, aspeto este que isolado não consegue explicar as partes vitais da atividade da organização” (*idem*:34), o autor propõe-nos compreender as organizações sob o ponto de vista da hipocrisia organizada.

Reconhece, tal como Meyer e Scott (1992), que os organismos possuem um ambiente técnico onde se move a organização formal e um ambiente institucional com o qual cada vez mais as organizações têm que saber lidar e que corresponde à instituição informal, o autor identifica dois tipos ideais antagónicos: a organização para a ação e a organização política.

Há, na organização política, segundo Brunsson, uma manifesta inconsistência entre o discurso, as decisões e os produtos que não refletem mais do que as inconsistências do próprio ambiente.

“A hipocrisia é um tipo de comportamento fundamental na organização política: discursar de forma a satisfazer uma exigência, decidir de forma a satisfazer outra e fornecer os produtos que permitam ainda satisfazer uma terceira exigência” (2006:49).

A hipocrisia é, portanto, a solução que as instituições encontram para desenvolverem face ao exterior uma imagem da sua ação e dos seus objetivos que corresponda ao que o ambiente espera, mas, que pode, contudo ter pouco que ver com o seu funcionamento real e os seus objetivos reais.

Embora opostos, estes dois modelos complementam-se, pois, segundo Brunsson,

“o analista organizacional é, por um lado, auxiliado pelo modelo de ação rumo a uma melhor compreensão do comportamento dos atores individuais dentro da organização e, por outro, pelo modelo político para compreender por que é que as organizações que não conseguem atingir o que é prescrito pelo modelo de ação podem ainda, no entanto, ser contabilizadas como êxito” (*idem*:232).

Na realização do nosso trabalho tivemos de ter presente que tipo de relações se estabelecem, entre os planos micro e macro. Face à complexidade do seu contexto,

enquadramos a análise na Teoria Neoinstitucional, questionando não só o funcionamento mas também o sentido do mesmo.

3.3.Nível Societal, Interorganizacional, Externo e Macro-político

3.3.1. A Teoria dos Sistemas

O conceito de sistemas tem sido formulado de modo diferente, defendendo alguns que, por se tratar de um conceito intuitivo, não carece de definições. Todavia, é possível encontrar pontos comuns nas diferentes posições e, desta forma, formular uma ideia básica acerca do que são os sistemas. Assim, de quase todas as definições resulta a ideia de que sistema é um conjunto organizado e integrado de elementos que concorrem para o mesmo fim.

Numa abordagem mais elaborada, diremos que sistema é um conjunto de elementos, que, possuindo propriedades ou atributos específicos, estabelecem relações entre si e com o meio ambiente, gerando sinergias e contribuindo para o mesmo fim. O sistema é assim esse conjunto de elementos, propriedades, relações que, pertencendo à realidade objectiva, representa para o investigador o objecto do seu trabalho.

O aspeto mais importante reside em que o sistema constitui um todo e, portanto, apresenta como resultado final ou integrado determinadas propriedades que não é possível localizar de forma isolada em nenhuma das suas componentes (efeito sinérgico). Todo esse complexo de elementos, propriedades, relações e resultados finais tem lugar em determinadas condições de espaço e tempo e em contacto com um meio ambiente.

Intrínsecos à noção de sistema, podemos identificar os seguintes conceitos básicos:

- Elementos: são as partes que compõem o sistema e são ilimitadas na sua variedade: átomos, peças de viatura ou máquina, pessoas, departamentos, corrente, variáveis matemáticas, etc. Definem-se em função dos objetos de estudo.

- Relações: são os vínculos que se estabelecem entre os elementos (do sistema) e que permitem que estes se mantenham unidos e formem o sistema. Assim, num sistema dado, não interessam todos os vínculos mas aqueles que respondam ao objeto de estudo. Exemplo: a relação “dependência hierárquica” resulta muito importante para o estudo de

um sistema do ponto de vista organizativo, mas pode ter escasso interesse para o estudo do mesmo sistema do ponto de vista financeiro.

- Atributos: são aquelas propriedades dos elementos e das relações que permitem definir os sistemas em função do objetivo pretendido com o estudo (idade ou anos de experiência, funções, energia velocidade, etc.). Exemplo: a propriedade “anos de experiência como professor” pode ser muito importante para o estudo relacionado com o sistema de promoção, embora possa não ter valor nenhum para avaliar a saúde desse professor;

- Efeito sinérgico: é a realização que se consegue num sistema quando este apresenta propriedades de conjunto que não surgem como resultado da simples soma das propriedades dos seus elementos, mas sim como produto ou resultado da interação e integração de todos eles no tempo e no espaço.

- Meio ambiente: é tudo o que tem ligação com o sistema objeto de estudo mas não faz parte integrante dele. Entre o sistema e o meio ambiente há um intercâmbio de informação, dinheiro, energia, materiais, desejos, etc.

O sistema educativo vem a ser um conjunto de estruturas e instituições educativas que, embora possuam características ou peculiaridades específicas, relacionam-se entre si e com o meio ambiente envolvente de forma integrada e dinâmica, combinando os meios e recursos disponíveis para a realização do objetivo comum que é garantir a realização de um serviço educativo que corresponda, em cada momento histórico, às exigências e demandas de uma sociedade.

A condução e a coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbem ao ministério especialmente vocacionado para o efeito: o Ministério da Educação.

Tendo em conta os critérios de classificação geral dos sistemas podemos caracterizar os sistemas educativos da seguinte forma:

- pela sua relação com o meio – o sistema educativo é um sistema aberto, pois está em plena ligação com o meio envolvente;

- Atendendo à sua estrutura – é um sistema composto, pois que integra outros (subsistemas) que, por sua vez podem ser decompostos em outros níveis inferiores de análise;

- Quanto à sua previsibilidade – é um sistema probabilístico, na medida em que é afetado por fatores imprevisíveis ou limitadamente previsíveis que impedem estabelecer inequivocamente que determinados inputs ao sistema provocarão efeitos certos e determinados;

- É um sistema dinâmico, visto que, para efeitos de seu estudo, são consideradas todas ou algumas de suas variações no tempo, evolui consoante o contexto (espaço-temporal, socio-cultural, etc.);

- É um sistema relativamente estável, visto que tem uma capacidade média de resistência aos fatores de perturbação ou *inputs* externos;

- pela sua capacidade de regulação, é um sistema eclético (um misto de sistema “auto-regulado” e de sistema “não auto-regulado”), ou seja tem certa capacidade própria de governação/regulação mas não deixa de depender grandemente do meio para sua gestão ou regulação;

- Quanto à sua origem, é um sistema artificial, posto que é obviamente criado pelo homem;

- pelas suas componentes, é um sistema social, visto que está constituído por Pessoas;

- Quanto à sua forma de regulação, é um sistema concetual (formado por ideias, raciocínios) e de procedimentos (formado por regras, normas ou instruções).

No campo da organização escolar, muitas das abordagens têm sido feitas, essencialmente, a partir do modelo sistémico concetualizado por Easton, no campo da ciência política, com os contributos de Wirt e Kirst (1982). Esta abordagem não constitui uma teoria, trata-se antes de uma metodologia, de um instrumento de análise da realidade, hoje muito utilizado na generalidade dos campos académicos, que tem como suporte as noções de “sistema” e de “causalidade circular” que mobiliza outros como *input*, *output* e *feedback*.

O sistema recebe *inputs* do exterior, transforma-os e devolve-os como *outputs*. Estes, por sua vez, são reintroduzidos no sistema como novos inputs, num processo de feedback.

Podemos considerar os sistemas como integrados no construtivismo da mente, instrumentos com funções heurísticas que nos auxiliam a interpretar a realidade.

Deste modo, o sistema político, como sistema, “é considerado como um conjunto de relações sociais, artificialmente isoladas por razões analíticas” (Afonso, 1994: 65). A aplicação do modelo sistémico à escola indica que cada escola pode ser concebida mentalmente como um sistema político, funcionando como um subsistema, dentro de um sistema mais amplo, o sistema educativo, aqui perspectivado em termos analíticos, interpretativos. Este, por sua vez é, também, um subsistema de outro grande sistema.

Analisar a realidade sob uma perspectiva sistémica é olhá-la como um conjunto ilimitado de sistemas onde cada um deles se configura em subsistema de outro mais alargado.

Considerando, então, a escola como um sistema político, esta tem de lidar com os *inputs* das várias clientelas, dos vários grupos de interesse que lutam pelo poder de influenciar as tomadas de decisão, mobilizando os seus recursos assimétricos. Os *outputs* do sistema escola tomam a forma de decisões, de orientações, para a implementação de ações concretas, por exemplo, de políticas educativas que, por sua vez, são reintroduzidas no sistema como novos *inputs*, por exemplo, a linguagem técnica da área administrativa, mais manipulável por algumas clientelas do que por outras, por exemplo, mais legível para os professores do que para os pais.

3.3.2. A Teoria Contingencial

Esta teoria vai mais além do que a dos sistemas ao considerar que as condições do ambiente é que causam transformações no interior das organizações, sendo que é o meio circundante que conduz a vida da organização seja directamente seja através da tecnologia existente.

Uma característica relevante da teoria da contingência é a de que não se consegue um alto nível de sofisticação organizacional com a aplicação de um só modelo, ou seja, não há uma só forma de tornar uma organização eficaz e eficiente. Haverá sempre diferentes alternativas (com igual finalidade) para o encaminhamento de estudos, problemas e carências organizacionais.

A teoria da contingência apresenta os seguintes aspetos básicos: a organização é de natureza sistémica sendo um sistema aberto; as características organizacionais apresentam uma interação entre si e com o ambiente; as características ambientais são as variáveis

independentes, enquanto as características organizacionais são variáveis dependentes daquelas.

Lawrence e Lorsch desenvolveram a Teoria da Contingência ao confrontarem organização *versus* ambiente. Os dois investigadores, preocupados com as características que devem ter as empresas para enfrentar com eficiência as diferentes condições externas e tecnológicas, fizeram a pesquisa com dez empresas em diferentes meios industriais. A pesquisa foi inicialmente imaginada com o sentido de aplicação da teoria de sistemas abertos a problemas de estruturas organizacionais e de prática administrativa. O resultado final do estudo encaminhou a problemática organizacional para dois aspetos básicos: diferenciação e integração.

A diferenciação parte da relação que cada subsistema da organização tem unicamente com o que lhe é relevante. Do ambiente geral emergem ambientes específicos, cada um correspondendo a um ou mais subsistemas ou unidades da organização.

O conceito de integração é justamente o oposto do conceito anterior. Integração refere-se ao processo gerado por pressões vindas do ambiente global da organização no sentido de alcançar unidades de esforços e coordenação entre os vários órgãos ou subsistemas. Segundo ainda os investigadores, os principais meios de integração encontrados nas empresas estudadas foram: um sistema formal de coordenação para assegurar a integração, relacionamento administrativo direto entre unidades (subsistemas), hierarquia administrativa, utilização de grupos interfuncionais em um ou mais níveis de administração, provisão para relações especiais entre indivíduos e criação de uma unidade de integração. Esses meios de integração são encontrados, por exemplo, através da comunicação do regulamento na organização.

Surgiram, também, a partir dos resultados de várias pesquisas que procuraram verificar os modelos de estruturas organizacionais mais eficazes em determinados tipos de empresas. As pesquisas, cada qual isoladamente, pretendiam confirmar se as organizações mais eficazes seguiam os pressupostos da teoria clássica. Os seus resultados conduziram a uma nova conceção de organização: a estrutura da organização e o seu funcionamento são dependentes das características do ambiente externo. Não há um único e melhor jeito (*the best way*) de organizar.

As condições sob as quais as empresas trabalham são ditadas “de fora” delas, isto é, do seu ambiente. As contingências externas oferecem oportunidades e imperativos ou

restrições e ameaças que influenciam a estrutura organizacional e os processos internos das empresas.

Ambiente é o contexto que envolve externamente a organização (ou o sistema). É a situação dentro da qual uma organização está inserida. Os estruturalistas iniciaram a análise das organizações dentro de uma abordagem múltipla envolvendo a interação entre organização e ambiente.

Como o ambiente é extremamente vasto e complexo, as organizações não podem absorvê-lo, conhecê-lo e compreendê-lo na sua totalidade e complexidade, o que seria inimaginável. O ambiente pode ser analisado em dois segmentos: o ambiente geral e o ambiente de tarefa.

Tudo o que acontece no ambiente geral ou macro ambiente (genérico e comum a todas as organizações) afeta direta ou indiretamente a organização. O ambiente geral é constituído de um conjunto de condições semelhantes para todas as organizações, como: tecnológicas, legais, políticas, económicas, demográficas, ecológicas e culturais.

Essas condições são fenómenos ambientais que formam um campo dinâmico de forças que interagem entre si. Esse campo de forças tem um efeito sistémico. Enquanto o ambiente geral é genérico e comum para todas as organizações, cada uma delas tem o seu ambiente particular e próprio: o ambiente de tarefa ou micro ambiente.

Assim, no ambiente de tarefa estão as entradas e saídas do sistema, ou seja, fornecedores, de recursos (materiais, financeiros, humanos, atividades terceirizadas, etc.) de um lado, e os clientes ou consumidores de outro lado. Neste estão os concorrentes (que disputam com ela tanto as suas entradas como as saídas) e as entidades regulamentadoras (como sindicatos, órgãos fiscalizadores, entidades reguladoras, etc.) que impõem condições, restrições e limitações à atividade organizacional.

É no ambiente de tarefa que a organização cria seu núcleo de operações e estabelece seu domínio. O domínio define as relações de poder e dependência com relação aos elementos ambientais. O ambiente de tarefa oferece recursos, meios e oportunidades. Impõem também demandas, condições, coações, restrições, desafios, contingências e ameaças à organização. Esta quando bem sucedida é capaz de coordenar o trabalho dos indivíduos e grupos que executam as tarefas, de maneira que permita ao sistema total operar dentro das restrições, responder às solicitações e tirar vantagem das oportunidades que surgem no ambiente.

O problema atual com que as organizações se defrontam é a incerteza, desafio atual da administração. Contudo, não está no ambiente. Está na percepção e na interpretação que fazemos. A dúvida que se produz na organização acerca do ambiente é a incerteza de saber quais são as oportunidades e ameaças existentes no ambiente e como utilizá-las ou evitá-las, respetivamente.

A escola situa-se no contexto das instituições e organizações sociais, verificando-se uma diversidade de relações (a Teoria dos Sistemas e a Teoria Contingencial que permitem a sua compreensão como um sistema num contexto de incerteza e com uma complexidade cada vez maior).

No caso do nosso estudo, à luz da abordagem sistémica e entendendo a escola como um sistema político, percecionamos que existem diferentes interesses de várias clientelas. O diretor da escola vai ter de lidar com os interesses do pessoal docente e não docente, os alunos, os membros da comunidades e encarregados de educação/pais, o poder local e outros membros da comunidade local.

As tomadas de decisão resultam, portanto, do jogo dos diferentes *inputs* produzidos no sistema, constituir-se-ão como *outputs* para a escola que os deve tomar como orientações a cumprir. Estes *outputs* são, mais tarde, reintroduzidos, moldados pelos *inputs* de um outro sistema ou subsistemas em interação (por exemplo, pelas interpretações dessas tomadas de decisão pelas clientelas de outros órgãos, por exemplo, o conselho geral, órgão constituído maioritariamente por professores, uma clientela relevante que procurará influenciar e dominar).

Em Portugal, os estudos realizados a partir da década de 90, com aplicação dos modelos políticos, perspetivando a escola como arena política ou como sistema político, situam-se, essencialmente, no campo da implementação de reformas educativas, designadamente de modelos de administração escolar, por exemplo, a propósito da implementação dos Decretos-Lei n.º 172/91 e n.º 115-A/98 e mais recentemente com o Dec. 75/2008. Estes estudos procuram compreender os fenómenos resultantes da interação entre vários protagonistas, nomeadamente, o Ministério da Educação - as políticas educativas reformadoras- e a gestão das escolas, os professores e outros interlocutores educacionais, adotando, frequentemente, o “modelo sistémico” (Afonso, 1994).

No decurso da recente publicação do modelo de autonomia e administração, formalizado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, o nosso estudo de caso também se inclui neste

campo investigacional. Procuramos interpretar o que se passa na relação política entre os atores em diferentes espaços de decisão no interior da própria escola, por exemplo, no Conselho Pedagógico, na direção, no Conselho Geral, e de que forma agem e interagem os diferentes atores (alunos, professores, pais/encarregados de educação, comunidade), a configuração ou reconfiguração dos seus modos de ação, igualmente enquadrados na implementação de medidas reformadoras da administração educacional.

3. Organização Escolar e Liderança

As escolas são locais especiais que necessitam de uma liderança especial. Partilham com outras instituições requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objetivos organizacionais básicos, como competência, confiança, estrutura e estabilidade. Mas as escolas têm de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam (Sergiovanni, 2000:172).

Não são só simples locais para gerir ou administrar. O diretor, através da sua liderança, é a pessoa que tem uma grande influência na definição do clima organizacional. Tudo aquilo que o diretor faz ou deixa de fazer afeta, de alguma forma, o clima organizacional. Carvalho (1992:36) define clima de escola da seguinte forma:

- a) Enquanto realidade objetiva, no sentido em que constitui um campo de forças que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar, confirmada pela existência de maiores diferenças inter-organizacionais que intra-organizacionais, nas medidas das perceções de membros de organizações diversas;
- b) Dependente da estrutura subjectiva, na medida em que é percecionado por cada indivíduo, através das interações no decurso das práticas organizacionais.

Borell (1989: 86), preocupado com o componente psicossocial do clima organizacional, faz a seguinte identificação:

“El sistema psicossocial está compuesto por los individuos y los grupos en interacción. En el debemos tener en cuenta la conducta individual y la motivación, las relaciones de ‘status’ y de ‘roles’, la dinámica de grupos y los sistemas de influencias. También es afectado por los sentimientos, valores, actitudes, expectativas y aspiraciones de los miembros de la organización. Obviamente, recibe influencias del medio externo, así como de las tareas, tecnología y

estructura de la organización interna.”

Todos estos elementos configuran el ‘clima organizacional’ dentro do cual los hombres, como participantes, desarrollan sus papels y actividades”.

O comportamento do diretor pode estabelecer diferentes meios ambientes na sua organização. Por exemplo, pode estabelecer um ambiente em que os professores, alunos, funcionários e pais, façam pleno uso de suas qualidades, para atingir os objetivos da instituição de uma forma saudável, expressando, abertamente, as suas ideias ou sentimentos; ou pode, também, estabelecer um meio ambiente em que as pessoas sintam insatisfeitas com a organização, com a realidade das suas tarefas sociais.

Outro dado significativo é de que o diretor escolar precisa estar atento às peculiaridades que caracterizam a organização escolar, onde trabalham pessoas de diferentes realidades.

O conceito já clássico de gestão define-a como um conjunto de operações - planificar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, avaliar e controlar - que respeitam à vida das organizações. Por vezes, o conceito de gestão aparece confundido com o de administração o qual deve ser entendido como mais geral e referido a sistemas mais vastos.

Dentro deste contexto é que acreditamos que o grande princípio da gestão moderna é o de atender às necessidades do ser humano, pois são as pessoas que respondem pela interação e interdependência das demais variáveis (tarefas, estrutura, tecnologia e ambiente), que compõem a organização. Sendo assim, a escola é uma organização, uma vez que a mesma segue este princípio, tentando satisfazer as necessidades e anseios dos alunos, dos seus pais, dos professores, dos funcionários e da comunidade.

A liderança deve ser no sentido de reforçar a motivação interna, as expectativas e as buscas das pessoas, tratando-as como seres humanos dignos de respeito, erguendo autoestima e promovendo um clima favorável entre elas.

O clima de uma escola exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores em relação à organização escolar, influenciando o seu desempenho.

Na verdade, a melhora do clima de ensino depende da melhoria do clima organizacional da escola. O atrito interpessoal excessivo entre professores e administradores, a moral baixa, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coercitiva, não podem ser removidos, apenas fechando a porta.

Eles tem efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam entre si, como sobre a realização do estudante e suas aquisições efetivas (Sergiovanni; Carver, 1973:108).

Dessa forma, o *clima* torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida pelos diretores escolares e o comportamento e a atitude dos professores. Suponhamos uma escola onde a participação dos professores, funcionários, pais e alunos, no processo decisório, seja permanente. O nível de participação das pessoas nas decisões que lhes dizem respeito, é um dos fatores mais importantes na determinação de um clima favorável à consecução dos objetivos organizacionais e individuais.

O Clima Organizacional é dependente, na medida em que se forma em função de outras variáveis, tais como os processos de tomada de decisão, de comunicação ou de controlo, e é independente, na medida em que pode influenciar outras variáveis. Neste sentido diz Beraza (1996: 296-297):

“(...) el ‘clima’ no es sólo algo que se diagnostica y describe en las organizaciones. Nuestra función no es sólo definirlo y saber como identificarlo y analizarlo. El ‘clima’ es una función institucional que se crea, se puede intervenir sobre él. No es sólo un concepto o un fenómeno cuyo conocimiento nos ayudará a entender mejor el funcionamiento de hecho de las organizaciones. Es, sobre todo eso, un campo de intervención para quienes deseen dedicarse al campo de la educación y de la acción social. Por eso resulta muy importante tener una visión práctica y de orientación activa sobre el clima”.

Em cada decisão tomada ou comunicação emitida, em cada norma traçada ou reunião realizada entre dirigentes e dirigidos, o clima está num processo de permanente formação. Mas, em cada uma dessas situações, já existe um clima presente nas atividades e a influenciar positiva ou negativamente as ações de dirigentes e dirigidos.

A implicação de fundamental importância para os gestores, nesse aspeto, é que ele deve estar atento, não só ao processo de formação, mas, também, ao clima já existente.

A participação favorece a experiência coletiva, ao efetivar a socialização de divisões e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas, efetivando-se como processo de cogestão e, proporcionando um melhor clima na organização.

Para Paulo Freire (1997:89)

“é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir

a sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública, que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza”.

É necessário que haja abertura e estímulo à participação, criando mecanismos de atuação dos segmentos envolvidos no processo escolar.

Um aspeto importante do trabalho da direção é oferecer as circunstâncias, o ambiente e o clima para a liderança. Neste sentido, a gestão deve criar condições sob as quais as pessoas possam trabalhar de boa vontade e voluntariamente, em prol dos objetivos da organização, porque, gostando do seu trabalho, terão maior possibilidade de sentir a importância de realizá-lo bem.

A gestão democrática e participativa é um dos fatores fundamentais na organização escolar e que, possibilita uma melhoria do clima da escola.

O administrador escolar, no seu papel de líder com uma equipa multidisciplinar, aproveitar melhor os recursos humanos existentes e desenvolver um trabalho cuja base seja a satisfação no trabalho para o alcance das metas desejadas.

Ao nível da administração e organização escolar é necessário proceder- -se ao conhecimento e à avaliação crítica da escola portuguesa do ponto de vista da sua estrutura organizacional e funcional; analisar práticas de administração e de gestão vigentes nas escolas em análise (e na administração do sistema educativo em geral); analisar de que forma há uma liderança adequada a cada estabelecimento e de que forma a autonomia das escolas vem reforçar as lideranças.

A existência do líder implica haver uma interação entre duas ou mais pessoas de um grupo e, relativamente ao papel do líder, torna-se necessário assumir riscos, fomentar uma cultura própria da organização e definir estratégias adequadas á concretização dos objetivos da organização, face às oportunidades e ameaças do meio em mudança.

Enquanto um simples gestor gere a curto prazo, conferindo coerência à ação dos vários órgãos, em função de metas pré-estabelecidas e zelando pela ordem no interior de uma organização, a liderança inspira-se na visão, motiva as equipas para projetos inovadores e traça a estratégia de mudança, de médio e longo prazos, que de modo nenhum se pode confundir com uma perspetiva rígida de planeamento estratégico (Firmino, 2008:111-112).

Também Matias Alves (1999: 15-31) equaciona a relação entre autonomia, participação e liderança, e menciona quatro tipos de liderança²² e salienta a importância de uma liderança democrática e transformacional para a inovação das práticas nas organizações escolares.

Durante muitos anos, a liderança foi estudada e entendida como um traço de personalidade, isto é, dependendo exclusivamente de características pessoais e inatas do sujeito. Atualmente, percebemos que uma atitude de liderança depende da aprendizagem social do indivíduo e, por isso mesmo, pode ser treinada/aperfeiçoada.

A liderança está intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias. Assim, tem sido muito complicado definir o que é ser líder e o que é liderança, havendo inúmeras definições para este elaborado conceito. Bass (1990, cit. in Rego, 1998) refere que “existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas a tentar defini-la”. Apresentam-se, de seguida, algumas definições encontradas, referentes ao conceito de liderança:

- - Frequência com que uma pessoa influencia ou dirige o comportamento de outros membros do grupo (McDavid e Herrera, s/d);

- Capacidade para promover a ação coordenada, com vista ao alcance dos objetivos organizacionais (Gomes e colabs., 2000);

- Influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana, com vista à comunicação de determinados objetivos (Fachada, 1998);

- Processo de influência e de desempenho de uma função grupal orientada para a consecução de resultados, aceites pelos membros dos grupos; liderar é pilotar a equipa, o grupo, a reunião; é prever, decidir, organizar (Parreira, 2000);

- Capacidade de influenciar pessoas para que se envolvam voluntariamente em tarefas para a concretização de objetivos comuns. Assim, enquanto a liderança pode ser vista como um fenómeno de influência interpessoal, o líder pode ser percebido como aquele(a) que decide o que deve ser feito e faz com que as pessoas executem essa decisão. Deste modo, o líder será avaliado pelos resultados simbólicos, mais do que pelos

²² Na matriz macropolítica, Matias Alves (1999:26), menciona as lideranças “adversial”(poder sobre) e “democrática” (poder com) que são transformacionais e as lideranças “autoritária” (poder sobre) e “facilitadora” (poder através de e poder sobre) que são transacionais.

resultados substantivos – “ser responsável é aceitar ter que responder por algo e perante alguém”.

Noutros termos, é ter que prestar contas. E a prestação de contas é uma prestação discursiva. Por isso, a prestação do líder conta e o seu discurso produz efeitos que importa ter em conta (Gomes e colabs., 2000).

Mais importante ainda é a forma como o líder é visto pelos outros na sua função de liderar, mas o líder também tem de saber de que forma usa a sua liderança, deve reflectir sobre o seu modo de dirigir, autoavaliar-se e modificar sempre que julgue necessário.

A liderança²³ é um processo que implica capacidade de influenciar os outros através de um processo de comunicação, o objetivo final de realizar uma tarefa. A liderança deve ser alvo de autoanálise e autocrítica, já que ela é um processo interactivo, que não acontece com uma pessoa isolada.

Vários são os autores que abordam os tipos de liderança. No entanto, sobressai uma teoria mais comumente referenciada, e bastante utilizada, de White e Lippitt (1939)²⁴. De acordo com estes autores, existem essencialmente três tipos de liderança: autoritária, liberal e democrática.

²³ Há ainda que diferenciar entre a liderança estatutária e emergente. A liderança estatutária ou formal está associada a uma posição na estrutura de poder formal, à qual correspondem comportamentos esperados de indivíduos, ocupando um estatuto oficialmente reconhecido. Por contraste, a liderança emergente corresponde àquela que é exercida por alguém, independentemente da posição oficial que ocupa.

²⁴ Segundo Possi (2006:4-5), White e Lippitt fizeram um estudo em 1939 para verificar o impacto causado por esses três diferentes estilos de liderança em meninos de dez anos, orientados para a execução de tarefas. Os meninos foram divididos em quatro grupos e, de seis semanas, a direção de cada grupo era desenvolvida por líderes que utilizavam três estilos diferentes: a liderança autocrática, a liderança liberal (*laissez-faire*) e a liderança democrática. As conclusões da pesquisa foram espantosas, pois os meninos se comportaram conforme as "exigências" de cada grupo. Em suma, os resultados foram os seguintes: as crianças expostas ao líder autocrático demonstraram forte tensão e frustração. Além disso, a agressividade do grupo foi aumentada assustadoramente. As crianças do grupo não formaram grupos de amizade e nem tinham iniciativa para nada. Na execução das tarefas, não demonstram satisfação e o trabalho só era exercido se o líder estivesse presente junto ao grupo, quando o mesmo se ausentava as atividades cessavam e as crianças do grupo expandiam seus sentimentos reprimidos, tendo explosões de indisciplina e de agressividade.

Com as crianças do grupo de liderança democrática, a experiência já foi bem melhor. Houve um bom relacionamento entre as crianças e o líder, além da formação de grupos de amizade e relacionamentos. As crianças se mostraram mais responsáveis, exercendo suas atividades mesmo na ausência do seu líder. O trabalho teve um ritmo mais suave e seguro. Muito diferente do grupo anterior, as crianças que estavam na presença de um líder liberal, o grupo teve uma atividade intensa, porém sua produção foi baixíssima. Houve muita perda de tempo e discussões, e a maioria voltada para motivos pessoais, ou seja, nada relacionado ao trabalho em si. Por esse motivo as poucas tarefas desenvolvidas eram feitas ao acaso. Pode-se notar no grupo um agressivo individualismo e pouquíssimo respeito em relação ao líder. Com essas conclusões, pode-se observar que a liderança é uma influência interpessoal. Nesse caso, a influência nada mais é que a força psicológica que uma pessoa exerce sobre outra. Isso faz com que o indivíduo (liderado) modifique seu comportamento seguindo orientações e exigências de seu líder.

Assim, explorar-se-ão as características principais de cada tipo, trabalhando vantagens e inconvenientes de cada um:

- Líder autoritário: fixa diretrizes sem a participação do grupo, determina as técnicas para a execução das tarefas. É também ele que designa qual a tarefa de cada um dos subordinados, e qual será o companheiro de trabalho de cada sujeito. É dominador, provocando tensão e frustração no grupo. Tem uma postura essencialmente diretiva, dando instruções concretas, sem deixar espaço para a criatividade dos liderados. Este líder é pessoal, quer nos elogios, quer nas críticas que faz. As consequências desta liderança estão relacionadas com uma ausência de espontaneidade e de iniciativa por parte dos liderados, bem como pela inexistência de qualquer amizade no grupo, visto que os objetivos são o lucro e os resultados de produção. O trabalho só se desenvolve na presença física do líder visto que, quando este se ausenta, o grupo produz pouco e tende a indisciplinar-se, expandindo sentimentos recalcados. O líder autoritário provoca grande tensão, agressividade e frustração no grupo.

- Líder liberal, também denominado de *laissez faire*, não há imposição de regras. O líder não se impõe ao grupo e conseqüentemente não é respeitado. Os liderados têm liberdade total para tomar decisões, quase sem consultar o líder. Não há grande investimento na função, no estilo liberal, havendo participações mínimas e limitadas por parte do líder. Quem decide sobre a divisão das tarefas e sobre quem trabalha com quem, é o próprio grupo. Os elementos do grupo tendem a pensar que podem agir livremente, tendo também desejo de abandonar o grupo, visto que não esperam nada daquele líder. Como não há demarcação dos níveis hierárquicos, corre-se o risco do contágio desta atitude de abandono entre os subordinados. Este é frequentemente considerado o pior estilo de liderança, pois reina a desorganização, a confusão, o desrespeito e a falta de uma voz que determine funções e resolva conflitos.

- Líder democrático assiste e estimula o debate entre todos os elementos. É o grupo, em conjunto, que esboça as providências e técnicas para atingir os objetivos. Todos participam nas decisões. As diretrizes são decididas pelo grupo, havendo contudo um predomínio (pouco demarcado) da voz do líder. O grupo solicita o aconselhamento técnico do líder, sugerindo este várias alternativas para o grupo escolher. Cada membro do grupo decide com quem trabalhará e é o próprio grupo que decide sobre a divisão das tarefas. O líder tenta ser um membro igual aos outros elementos do grupo. O líder democrático,

quando critica ou elogia, limita-se aos factos, é objetivo. Este tipo de liderança promove o bom relacionamento e a amizade entre o grupo, tendo como consequência um ritmo de trabalho progressivo e seguro. O comportamento deste líder é essencialmente de orientação e de apoio. Surgem, em resumo, grandes qualidades de relação a nível interpessoal, bem como bons resultados ao nível da produção/resultados. Mediante estes três tipos de liderança, cabe a cada sujeito escolher aquele que mais se adapta às suas próprias características, às funções, competências e feitios dos liderados, bem como às tarefas e contextos de realização dos objetivos.

Para Chiavenato (2006:18-19)

"A liderança é necessária em todos os tipos de organização humana, seja nas empresas, seja em cada um de seus departamentos. Ela é essencial em todas as funções da administração: o administrador precisa conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar."

A primeira abordagem vê a liderança como resultado de uma combinação de traços, enfatizando especialmente as qualidades pessoais do líder, onde o mesmo deveria possuir certas características de personalidade especiais que seriam facilitadoras no desempenho da liderança. Nesta teoria são enfatizadas qualidades intrínsecas da pessoa.

Esta teoria permite concluir que os líderes já nascem como tal, não havendo a probabilidade de 'fazê-los' posteriormente por meio do uso de técnicas de desenvolvimento pessoal. A visão de liderança – de que os líderes nascem feitos, e não aprendem a ser líderes – ainda é popular (embora não entre os investigadores). Esta teoria dos traços predominou até à década de quarenta, passando estas características a serem estudadas dentro de uma perspectiva universalista, como elementos em si mesmos, não importando a situação e demais fatores em meio às ações dos líderes. Não eram correlacionadas as características, a outros aspetos relevantes, como se a liderança era eficaz ou não, ou a circunstâncias que poderiam interferir no processo.

Quanto à sua natureza, esses traços não eram considerados como produtos do meio. Dentro desse enfoque teórico são concebidos como características pessoais inatas.

Por um lado, esta abordagem acerca da consistência da teoria dos traços de personalidade, mostrou que o líder não é o mesmo, não agindo sempre da mesma forma, visto que falhou ao identificar as características únicas que os identificariam.

Porém, identificou traços constantemente associados à liderança, que podem proporcionar sucesso por diferenciarem os líderes dos não líderes, tal como, desejo de liderar, honestidade e integridade, autoconfiança e ambição

Perrenoud (2000) diz que:

“Quando existe um diretor na instituição, o seu papel é, principalmente, de facilitar a *cooperação* destes diversos profissionais, apesar das diferenças das atribuições de formação e de estatuto. Deve servir de modelo, comprometendo-se pessoal e visivelmente com as mudanças”.

Não se pode ser um líder sem se envolver com mudanças. Isto é um grande desafio para o diretor de uma escola, pois além de líder ele é o gestor da instituição e deverá ser capaz de inspirar, motivar as pessoas com quem trabalha e aproveitar as capacidades de cada um da melhor forma.

Mazda (2006) acredita que o líder-gestor deve desenvolver e aperfeiçoar habilidades de liderança e que para isso não basta apenas ler, mas colocá-las em prática. “A capacidade de exercer liderança em nível pessoal e educacional exerce um papel muito mais importante no desempenho eficaz de um gestor do que a habilidade de criar regras e de controlar”.

No seu livro “Mestres da Mudança”, Mazda (2006) diz que:

” Os bons gestores compreendem que mudanças na prática docente não podem ser impostas, porque nem o professor, nem ninguém muda a forma de pensar por decreto – e, sem mudanças no pensar, o agir permanece inalterado. Somente quando os gestores se dão conta dessa realidade é que eles começam a se transformar em mestres da mudança. Não é suficiente que um diretor de escola esteja familiarizado com o trabalho administrativo da instituição. O diretor será o líder-gestor deste espaço e é dele a responsabilidade de garantir a qualidade da educação e estar sempre disposto a novos desafios que lhe tragam crescimento pessoal e principalmente aperfeiçoamento e inovação do trabalho em sua instituição de ensino. “

Não existe, portanto, nenhum estilo de liderança “puro” e válido para todas as situações e para todos os sujeitos e, será, conseqüentemente, importante atender a três fatores: o líder (valores, convicções, confiança nos subordinados, modo de liderar...), o subordinado (gosto pelo trabalho, receptividade ao líder, expectativa de participação nas decisões, experiência na resolução de problemas...), o contexto, (a situação: tipo de empresa, valores, diretrizes, objetivos, complexidade, organograma...).

Portanto, para que haja lugar à inovação e à mudança torna-se também necessário, e essa é uma questão presente no nosso estudo, que o líder tenha uma perspectiva holística e sistêmica da organização que dirige. Tem de liderar uma organização dispersa

geograficamente e heterogénea, não só com níveis de educação que vão do pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico, no presente caso, mas também com alunos, professores e outros profissionais com diferentes visões e formas de atuar, Para além disso, tem de estabelecer relações com diferentes instituições, comunidade envolvente e com os organismos oficiais, tais como o Ministério da Educação e a Autarquia.

Terá, na verdade, de ser um líder bem formado, bem informado, com capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, de diálogo e negociação, com ideias claras relativamente ao modelo de estabelecimento de ensino que tem para gerir e liderar e com um projeto e uma equipa capazes de, usando a autonomia possível, fazer do agrupamento um verdadeiro centro de educação e ensino bem como um centro de formação e ajuda ao desenvolvimento, não só dos alunos, como dos docentes e, fundamentalmente, da comunidade que o integra.

Quadro 3 - Teorias da Liderança

Inúmeros autores falam de teorias, tipos, perfis, estilos e traços de liderança.

Abordagem do traço	Abordagem comportamental	Teorias da contingência		Liderança Servidora	Liderança Transformadora.
<p><u>Traços pessoais versus situação</u></p> <p>A teoria dos traços de personalidade, considerava que o líder possuía traços e características que o identificavam e que o tornavam o “grande homem”, tal como acentuou, em 1910, Carlyle.</p> <p>Sendo assim, parecia estar em causa o papel do treino e da formação na aprendizagem da liderança.</p> <p>Pressupõe a existência de características de personalidade que determinam se uma pessoa será ou não líder. Diferenciam os líderes dos não líderes com base nas qualidades e características pessoais.</p> <p>Descrevem usando termos como <i>carismaticos</i>, <i>entusiastas</i> e <i>corajosos</i>.</p>	<p><u>Abordagem Comportamental</u></p> <p>procurava definir comportamentos que distinguissem líderes eficazes de líderes ineficazes.</p> <p>Assim tentaram determinar o que os líderes eficazes faziam - como delegavam tarefas, como se comunicavam com seus subordinados e tentavam motivá-los, a como realizarem suas tarefas, etc.</p>	<p>Certeza de que prever o sucesso da eficácia do líder não depende de fatores isolados como traços ou comportamento, logo os estudos focalizaram as influências da situação.</p>	<p><u>O Modelo de Fiedle</u></p> <p>um fator essencial para sucesso é o estilo de liderança do indivíduo.</p> <p><u>a teoria da meta e do caminho</u></p> <p>Robert House que diz que cabe ao líder ajudar os funcionários a alcançarem as suas metas, dando Orientação e apoio. O líder é aceito pelos funcionários e é visto como um comportamento <i>motivacional</i>.</p> <p>Quatro comportamentos de liderança: o líder diretivo, o líder apoiador, o líder participativo e o líder orientado para a conquista.</p> <p><u>modelo da participação e liderança.</u></p> <p>foi desenvolvido por Victor Vroom e Phillip Yetton, conforme Muniz (2007). Esta se relaciona ao comportamento de liderança com a participação no processo decisório.</p> <p>Oferecia uma sequência de regras que deveriam ser seguidas para a determinação da forma e do volume de participação no processo decisório, de acordo com os diferentes tipos de situação.</p> <p>Recentemente Vroom e Arthur Jago reviram este modelo com cinco alternativas de liderança - desde o líder tomando as decisões sozinho até o compartilhamento do problema com o grupo e o desenvolvimento de uma decisão de consenso.</p> <p>Os estudos mostraram que o modelo apresenta avanços, mas é complicado demais para ser usado no dia-a-dia.</p>	<p>Para James Hunter (2004), o líder servidor é alguém com habilidades de identificar e ir ao encontro das legítimas necessidades (e não desejos) dos outros, influenciando-os para que possam contribuir completamente com os seus recursos, visando às metas e ao bem comum e com um caráter que inspire confiança.</p>	<p>Encontram-se semelhanças com a servidora, pois ambas ampliam horizontes, tornam o ambiente de trabalho mais humano e realizador.</p> <p>Está relacionada ao “servir” e não “ser servido”.</p> <p>Kouzes e Posner (1997) definem essa nova liderança como “a arte de mobilizar os outros para que estes queiram lutar por aspirações compartilhadas”.</p> <p>Segundo eles, uma palavra se destaca nesta definição: querer. Carreira (2001) diz: [...] liderança atribui mais poder às habilidades individuais do que à posição que a pessoa ocupa dentro da organização. Valoriza e premeia o conhecimento profundo do tema em questão, a habilidade nas relações interpessoais, a capacidade de dinamizar os processos da equipa e de mobilizar a atenção e as energias de todos os seus integrantes.</p> <p>Esta teoria também pode ser chamada de carismática por alguns. Segundo Robbins (2005) os líderes carismáticos transformam os seus liderados mediante o despertar do sentimento de importância e de valor em relação às tarefas. Cita cinco atributos que diferem o líder carismático: a autoconfiança, a visão, as fortes convicções em relação à visão, comportamentos não convencionais e a imagem do agente de mudança.</p> <p>Este tipo de liderança vincula-se, hoje em dia, a um estilo capaz de reunir tanto qualidades masculinas quanto femininas na ação de dirigir.</p>

Quadro 4 - Fatores de Liderança (Chiavenato)

Chiavenato (1999) defende a existência de três fatores de liderança que influenciam a capacidade de liderar pessoas.

Posição hierárquica	Competência Profissional	Personalidade	
Decorrente da autoridade em relação aos subordinados. Quanto mais alta a posição hierárquica, maior a força de liderança oferecida pela estrutura organizacional ao administrador.	É resultante dos conhecimentos gerais (cultura geral) e específicos (cultura técnica) que o administrador possui. Quanto maior a competência profissional maior a força de liderança que o próprio administrador possui.	Resultante das qualidades pessoais do administrador, como o seu temperamento, caráter, relacionamento humano, inteligência, Compreensão, etc. A personalidade constitui uma base importante para a liderança. Se não houver habilidade no tratamento com as pessoas, de nada valem a posição hierárquica e a competência profissional do administrador.	Quanto maior a presença dos três fatores num líder, tanto maior é a possibilidade do exercício de influência sobre seus subordinados.

Quadro 5 – Estilos de Liderança

Além destes fatores, Chiavenato (1999) cita a existência de tipos de liderança, tal como Robbins (2005)

Autocrática	Liberal	Democrática
É também chamada <i>liderança autoritária</i> . A sua principal característica é a de que o líder é quem toma as decisões e impõe as ordens aos subordinados, sem querer explicá-las ou justificá-las. Os subordinados não têm liberdade de atuação, pois o <i>líder autocrático</i> controla rigidamente a sua atividade e não lhes explica suficientemente o objetivo do seu trabalho. As Pesquisas têm demonstrado que a <i>liderança autocrática</i> cria sentimentos de insatisfação nas pessoas, alienação quanto ao trabalho e falta de motivação. Isto faz com que este tipo de liderança seja apenas utilizado em trabalhos simples, rotineiros e repetitivos.	Também chamada <i>laissez-faire</i> (do francês, deixar fazer). O líder omite-se e não se impõe, enquanto os subordinados se tornam os donos da situação. Há uma completa e total liberdade de atuação para os subordinados e nenhum controle sobre seu trabalho. Todavia, os objetivos do trabalho também não são explicados. As pesquisas sugerem que a <i>liderança liberal</i> também cria sentimentos de desorientação, de insatisfação e falta de cooperação entre as pessoas. A sua utilização tem sido restrita a trabalhos altamente criativos e de inovação pessoal, onde a liberdade de atuação faz com que outros tipos de <i>liderança</i> não sejam bem-sucedidos.	É o tipo de <i>liderança</i> que fica no meio-termo entre a autocrática e a liberal, evitando as desvantagens de ambas. O trabalho é apresentado pelo líder aos subordinados que lhes dá as diversas alternativas de execução e os objetivos que devem ser alcançados. O assunto é debatido com os subordinados que fazem sugestões, que, se viáveis, são aceites pelo líder. Os resultados das pesquisas mostram que a <i>liderança democrática</i> conduz a sentimentos de participação, satisfação, envolvimento pessoal, espírito de equipa e de colaboração, além de elevada motivação para resultados. Daí a sua utilização intensiva em quase todos os tipos de atividades, principalmente naquelas que envolvam algum grau de especialização e sofisticação. Um dos grandes problemas da <i>direção</i> é o de desenvolver <i>liderança democrática</i> e participativa com os subordinados, para que passem a participar e a sugerir formas de melhor atuação na empresa ou (espaço de trabalho) visando o alcance de objetivos (Quadro 1).

Capítulo II – Metodologia da Investigação

1. Caraterização da Unidade de Análise

O estudo foi efetuado numa EBI dos 2º e 3º ciclos,²⁵ inserida num agrupamento rural da Beira Interior, para a realização da investigação. Os inquiridos foram alunos do 3º ciclo do ensino básico, também por serem em maior número, tanto eles como a maioria dos pais/encarregados de educação fizeram o seu percurso escolar no agrupamento desde o pré-escolar até ao 3º ciclo e conhecem a realidade envolvente. Pareceu-nos que a faixa etária do 3º ciclo lhes permitia uma análise mais objetiva da realidade e seria mais fácil responderem às questões colocadas.

Também o número de professores era mais reduzido ao nível do 2º ciclo e alguns docentes lecionavam disciplinas em ambos os ciclos, a maior parte dos docentes do 3º ciclo também se mantinham na escola há mais de 5 anos e a maior parte desempenharam funções em estruturas de topo ou intermédias.

A escola-sede (frequentada pelos 2º e 3º ciclos do ensino básico) situa-se num meio sócio-económico desfavorecido, é relativamente pequena e muitos assistentes operacionais, alunos e docentes têm relações familiares ou de amizade entre si.

Podemos, assim, verificar de que forma tais fatores limitam a ação da direção e que estilo de liderança é exercido.

Estando o diretor à frente do agrupamento desde 2002 torna-se interessante aferir de que forma evoluiu a escola, no seu todo, e que tipo de mudanças ocorreram.

Os dados que apresentamos correspondem à análise efetuada à população escolar do 3º ciclo do ensino básico e abrange quatro anos letivos (de 2008 a 2012). Assim, esta delimitação permitiu-nos, em termos temporais, recolher dados e documentação que nos

²⁵ A selecção dos participantes do estudo foi feita com base em informações da escola e no conhecimento, por parte da investigadora, de que estes eram considerados *informadores-chave* para o estudo, pela sua experiência e pelos cargos desempenhados na escola. Segundo as recomendações de Bogdan e Biklen (1994: 95) os *informadores-chave* são os “sujeitos mais dispostos a falar, têm mais experiência no contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações”. Desta forma, como referem os autores, corre-se o risco da escolha limitar à sua visão particular sobre a temática. Procurou-se evitar esse risco, seguindo os critérios: ter participantes para cada tipo de funções exercidas ou de cada representação, haver diversidade nas idades dos participantes e diferenças de género.

permitissem analisar de que forma se deu/ou não a aplicação do Dec.-Lei 75/2008. Os aspetos burocráticos e normativos não permitiram, desde logo, que fossem aplicadas de imediato as alterações propostas na nova legislação. Por exemplo, a constituição do novo Conselho Geral e a eleição do novo diretor foram processos que perduraram até quase ao final do ano letivo 2008/2009.

Entre 2009 e 2012 assistimos à reorganização do agrupamento e a uma tentativa de estabilidade, também no final do ano letivo 2011/2012 quando já estavam recolhidos a maior parte dados e documentação necessária para procedermos à análise, comparação e apresentação dos resultados.

No nosso entender, o Dec.-Lei 75/2008 poderia e deveria conduzir ao reforço da liderança e da autonomia das escolas conducentes a mudanças nas dinâmicas da organização. Importa analisar se realmente veio reforçar o poder da direção e se conduziu a lideranças promotoras não só na cultura organizacional mas também nos modos de ensinar e aprender.

Procurou-se, assim, analisar a realidade de uma forma mais objetiva utilizando os métodos quantitativos e qualitativos que permitissem uma maior fiabilidade na interpretação e análise dos dados recolhidos, procedendo, de seguida, à triangulação dos mesmos.

O agrupamento fica na Região Centro de Portugal, Sub-Região Cova da Beira (NUT III), distrito de Castelo Branco. Localizado no centro da região, permite-lhe uma posição de destaque no eixo de desenvolvimento marcado pelos três pólos mais importantes da região : Guarda-Covilhã-Castelo Branco.

O concelho tem 51.770 mil habitantes²⁶ e é constituído por 31 freguesias. O núcleo urbano tem cerca de 25 146 mil habitantes e cerca de 48,7% da população residente no concelho.

²⁶ A população residente no concelho da Covilhã, de acordo com os censos de 2011, apresentava uma redução de 2735 indivíduos relativamente aos censos de 2001.
A distribuição populacional na Cova da Beira corresponde a 57,48%

Quadro 6 - Evolução da População da Zona Onde Está Inserido o Agrupamento

Período	Níveis Etários	Covilhã	Diferença entre 2001 e 2011 (n°)	Diferença entre 2001 e 2011 (%)
2001	0-14	7 540		
	15-64	36 399		
	>65	10 566		
2011	0-14	6 445	- 1095	- 1,45 %
	15-64	34 995	- 1404	- 3,85 %
	>65	10 895	+ 329	+ 3,85%
2011	População Total (n°)	51 770		

Fonte: Diagnóstico Social do Concelho da Covilhã, 2012: 6

A evolução registada, entre 2001 e 2011, mostra o acentuar do envelhecimento da população, na relação entre a população idosa e a população jovem.

Uma análise dos grupos etários permite-nos verificar que o grupo etário dos 0 aos 14 anos teve uma redução significativa tendo, por outro lado, aumentado o nº de efetivos do grupo etário com mais de 65 anos.

De acordo com os dados das estatísticas demográficas, o índice de envelhecimento em 2008 foi de 166,6 e, em 2010, 173,6; a taxa bruta de natalidade (em permilagem) foi de 7,9 em 2008 e de 7,7 em 2010.²⁷

O índice de renovação da população em idade ativa em 2008 foi de 96,8 e em 2010 de 89,9.

A Cova da Beira, onde se situam os concelhos da Covilhã e do Fundão, fica situada entre as Serras da Estrela, a norte, e a Gardunha, a sul, situação que a remeteu, desde tempos remotos, a um maior isolamento em relação a outras regiões do Litoral com mais população e com melhores ofertas de serviços e emprego.

Assim, as condicionantes que o isolamento do território montanhoso encerra vão estar na origem de outras consequências, de natureza diversa, como os transportes, a desertificação do território e a própria emigração e a pobreza de muitos dos que ficaram. Estes fatores, ao longo de gerações passadas, tiveram um peso demasiado ingrato para os

²⁷ in: Diagnóstico Social do Concelho da Covilhã, 2012: 7

residentes que viram, por isso mesmo, fragmentarem-se as respetivas famílias, à procura de sustento e melhores condições de vida.

O isolamento existe, sempre, em função do tipo de barreiras que são impostas aos sujeitos, quer indivíduos, quer entes coletivos, e que interagem e se influenciam mutuamente. É o caso das vias de acesso. O mesmo pode ainda extrair-se de documentos oficiais, afetos aos agrupamentos :

"O agrupamento situa-se num meio com caraterísticas rurais, com estabelecimentos de ensino inseridos em freguesias que apresentam um acentuado despovoamento e um progressivo envelhecimento, à excepção da Vila (...) onde se situa a Escola Sede" (in Projeto Educativo do Agrupamento - 2007/2010: 11).

O agrupamento

Relativamente ao agrupamento :

- 1980 - A Portaria 406/80, de 15-07-1980, cria a Escola E. B. do 2º e 3º Ciclos;
- 1984 - Em outubro desse ano arranca, unicamente, com uma turma do então Ensino Preparatório, em regime de Comissão Instaladora.;
- 1985 - Por força do Decreto-Lei nº 46/85, de 22 de fevereiro, estendeu a sua ação ao Ensino Secundário (3º Ciclo), passando a usar a sigla "C+S" até ao fim do ano 1996/97;
- 1986 - Eleição do primeiro Conselho Diretivo, ao abrigo da Portaria 769/86, de 30 de dezembro;
- 1998 - Publicação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio de 1998, que altera o regime de Funcionamento das Escolas e dos seus Órgãos de Gestão, bem a sua constituição, instrumentos, mandato e competências;
- 2000 - O Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de agosto, cria uma nova estrutura organizacional nas escolas: os Agrupamentos. A E.B. do 2º e 3º Ciclos inicia os trabalhos preparatórios para a constituição do Agrupamento.
- 2002 - Por Despacho da DREC, de 27-03-2002, homologação do Agrupamento Vertical.
- Abril de 2002, eleições para a Comissão Instaladora do Agrupamento.
- 2003 - Maio de 2003, eleição do Conselho Executivo, após um ano de regime de instalação.
- Julho de 2003, por Despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa de 5-07-2003, alargamento do Agrupamento com inclusão dos estabelecimentos de ensino das freguesias vizinhas, regressando à fase de instalação.

- 2004 - Eleição da Assembleia de Escola e do Conselho Executivo para um mandato normal de 3 anos.
- 2008 - Publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril de 2008, que altera, substancialmente, o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Eleição do Conselho Geral Transitório que irá escolher o diretor do agrupamento.
- 2009 - O aviso nº 6168/2009, publicado no Diário da República, 2ª Série, nº 58, de 24 de março de 2009, dá início ao processo de candidatura do futuro diretor do agrupamento.

O agrupamento de escolas fica situado na parte sul do concelho e abrange diferentes freguesias localizadas na cordilheira sul da Serra da Estrela, em vales que se arrastam até à Serra da Gardunha. Muitas das freguesias abrangidas pelo agrupamento têm os seus centros urbanos constituídos junto de linhas de água percorrendo vários vales e desaguardo no rio Zêzere. Este agrupamento situa-se num meio envolvente de características rurais, com estabelecimentos de ensino inseridos em freguesias que apresentam um acentuado despovoamento e um progressivo envelhecimento populacional.

A população existente está ligada à agricultura, ao setor mineiro, confeções/têxtil, construção civil, carpintaria, transformação de mármore e alumínio, mecânica auto, setor dos serviços (banca, centro de saúde e escolas) e agricultura, como segunda atividade ou atividade de lazer, no sentido lato do conceito, para os mais idosos.

Apesar de algum desenvolvimento económico, verificado a partir da década de 1980, que veio alterar, de forma lenta mas inequívoca, o modo de vida das populações, constata-se nos últimos anos um agravamento socioeconómico das famílias.

No que concerne aos recursos humanos de todo o agrupamento, incluem 77 docentes e 46 não docentes. A população escolar na escola sede tem vindo a diminuir gradualmente nos últimos anos representando hoje menos 30% dos alunos de há 13 anos.

A escola básica dos 2º e 3º ciclos possui quatro pavilhões para aulas, dispostos em estrela, com finalidades múltiplas, incluindo salas laboratórios, serviços de apoio e recursos educativos. A partir de 1995 passou a contar com um pavilhão desportivo municipal que é muitas vezes cedido à comunidade. O pavilhão administrativo tem no rés do chão a sala de diretores de turma, o posto de primeiros socorros, a papelaria o SASE, a sala de apoio ao pessoal não docente, a sala de informática e um pequeno auditório com

capacidade para 50 pessoas, e com o seguinte equipamento: televisor, vídeo, projetor de diapositivos, retroprojetor, DVD e vídeo projetor.

No 1º piso localizam-se os serviços de administração escolar, a reprografia, a sala de reuniões, o gabinete do conselho executivo e a sala de professores.

O pavilhão destinado ao 2º ciclo tem 8 salas de aula, sendo 3 específicas (Educação Musical, Ciências da Natureza e Educação Visual e Tecnológica). Existem, ainda, a sala de Serviços Especializados de Apoio Educativo, a sede da Associação de Pais e Encarregados de Educação, a sala do Departamento de Educação Artística e Tecnológica e um laboratório de Fotografia. O pavilhão do 3º ciclo tem 10 salas de aula, sendo 4 específicas (Educação Tecnológica, Educação Visual, Ciências Naturais e Física e Química). Neste pavilhão, existem também, os gabinetes dos Departamentos de Ciências Exatas e Experimentais e de Ciências Sociais e Humanas.

O pavilhão do refeitório, para além da cozinha/refeitório tem, no rés-do-chão o bar dos alunos. No primeiro piso funcionam a biblioteca escolar/centro de recursos, a sala de convívio, a sala TIC e a sala de apoio à biblioteca onde também funciona o departamento de Línguas.

Entre os 4 pavilhões existe um espaço coberto que os interliga e que permite o desenvolvimento de várias atividades pedagógicas e lúdicas, mesmo quando as condições climáticas são adversas. Por último, o pavilhão gimno-desportivo, tem espaços desportivos com as medidas oficiais e possibilita a prática de diferentes modalidades, com assistência de público, possuindo estruturas de apoio específicas.

Quanto aos recursos financeiros, e tendo em conta o valor anual dos orçamentos de Estado atribuídos em 2008 e 2009, o montante não chega, no primeiro destes dois anos, aos 95.000 Euros. Concretamente, já no orçamento de 2009, num montante total de 104.297,27 €, mais de 60% é absorvido pelo bloco C (combustíveis, encargos das instalações – eletricidade e água – e comunicações, com mais de 60.000,00 €, seguindo-se o Bloco D (limpeza e material de escritório) com quase 26 %, o que perfaz mais de 90 % do orçamento total. Em suma, o montante previsto no Orçamento de Estado destina-se, essencialmente, a despesas com aquecimento, água, eletricidade, comunicações e manutenção de das instalações.

Assim sendo, o aluguer do Pavilhão gimno-desportivo é uma fonte de receitas extra.

No que respeita ao Orçamento de Dotações com Compensação em Receitas (Orçamento Privativo), a Escola E.B. 2,3 enfrenta graves dificuldades em gerar receitas próprias, atendendo ao número reduzido de alunos e professores. A maior fonte de receitas provém dos bares de professores e alunos.

A população Escolar (evolução 3º Ciclo do Ensino Básico)

Devido às alterações sofridas na taxa de natalidade, bem como nas tendências migratórias, estamos perante uma situação de rutura de comportamentos.

O crescente aumento do turismo no concelho será um fator a ter em consideração para antever uma estagnação da tendência migratória até aqui verificada. Assumindo que a taxa de natalidade se mantenha nos próximos anos, previu-se que o número de alunos que ingressa anualmente no sistema de ensino será igual à média de alunos que deu entrada no 1º ano do CEB nos últimos cinco anos. Esta forma de cálculo permite incluir alunos que provêm de outros concelhos e que ingressam em escolas deste concelho, para além de incluir os residentes na sede de concelho que, por questões de ordem diversa, nasceram fora deste. (Carta Educativa Covilhã 2011/2012: 110)

Quadro 7 - Previsão de alunos para 2024 por nível de Ensino Público

Previsão de alunos para 2024 por nível de Ensino Público		J1	1ºCEB	2ºCEB	3ºCEB
Agrup. Escolas 1	Nº mínimo de alunos	65	73	80	80
	Nº máximo de alunos	81	83	83	87
Agrup. Escolas 2	Nº mínimo de alunos	31	40	43	50
	Nº máximo de alunos	57	52	54	54
Agrup. Escolas 3	Nº mínimo de alunos	174	196	207	207
	Nº máximo de alunos	195	214	222	224
Agrup. Escolas 4	Nº mínimo de alunos	39	50	54	63
	Nº máximo de alunos	63	65	68	68
Agrup. Escolas 5	Nº mínimo de alunos	60	71	67	91
	Nº máximo de alunos	102	76	98	99
Total	Nº mínimo de alunos	369	430	451	491
	Nº máximo de alunos	498	489	523	532

Fonte: Carta Educativa Covilhã 2011/2012: 110

No ano letivo 2010/2011, matricularam-se, no 3º Ciclo do Ensino Básico, 130 alunos; no ano letivo 2012/2013, de acordo com a recolha do total da população de alunos para o inquérito, estavam matriculados 117. A diminuição do número de alunos é cada vez

mais acentuada, o que significa que as previsões para 2014 apresentam previsão de apenas cerca de metade.

Quadro 8 - Evolução de alunos no 3º ciclo nas sedes das Escolas agrupadas e não agrupadas públicas e privadas (1999-2011)²⁸

	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	99/11(%)
EB2/3 A	214	215	208	199	218	218	232	225	199	201	205	188	206	- 4
EBIS. B	18	171	161	144	145	145	109	163	150	131	152	169	147	- 13
EB2/3 C	232	222	212	209	187	197	184	162	130	139	135	150	153	- 34
Escola EB2,3 D	213	179	169	162	150	142	141	153	140	135	117	130	108 ²⁹	- 49
Esc. E	223	202	193	178	187	221	219	200	79	73	142	117	145	- 35
Esc. F *	167	54	48	55	136	156	196	207	184	207	200	192	213	28
Esc. G	636	724	670	710	653	555	489	421	371	382	384	376	365	- 43
Sub Total	1853	177	1661	1657	1676	1634	1570	1531	1253	1268	1335	1322	1302	- 30
Ext N.S. R.	294	264	273	260	244	200	177	160	140	156	151	139	130	- 56
Total	2147	2031	1934	1917	1920	1834	1747	1691	1393	1424	1486	1461	1462	- 32

Fonte: Carta Educativa Covilhã 2011/2012: 20

Quadro 9 - Taxa de Retenção e Desistência no 3º Ciclo Agrupamento em Análise

Ano letivo	Alunos matriculados	Retenção	Taxa Retenção	Abandono	Taxa Abandono	Total	Taxa Ret. Agrupamento	Taxa de Transição
2004/2005	142	42	29,58%	1	0,70%	43	30,28%	69,72%
2005/2006	141	35	24,82%	0	0,00%	35	24,82%	75,18%
2006/2007	153	8	5,23%	7	4,58%	15	9,80%	90,20%
2007/2008	140	34	24,29%	1	0,71%	35	25,00%	75,00%
2008/2009	135	14	10,37%	0	0,00%	14	10,37%	89,63%
2009/2010	117	12	10,26%	0	0,00%	12	10,26%	89,24%
2010/2011	130	29	22,31%	0	0,00%	29	22,31%	77,69%

Fonte: Carta Educativa Covilhã 2011/2012: 80

²⁸ No ano letivo 2011/2012 há 26 alunos, duas turmas de um curso de Educação e Formação de nível 2 e uma turma de nível 3 com 14 alunos.

No ano letivo 2012/2013 estão matriculados 117 alunos no 3º ciclo – excluindo-se os alunos do Curso de Ensino e Formação.

²⁹ O Quadro 6 apresenta 108 alunos no ano 2012/2013, não deve ter contabilizados os alunos que reprovaram e/ou foram transferidos para a Escola.

2. Estratégias de Investigação

O estudo de caso constitui uma estratégia de pesquisa utilizada nas Ciências Sociais com bastante regularidade. Podemos afirmar que é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como?” e o “porquê?” (Yin, 1994), quando o investigador detém escasso controlo dos acontecimentos reais ou mesmo quando este é inexistente, e quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real.

O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, e encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma profunda e global, e apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Assim, Yin (1994:13) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e partindo de um conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Por outro lado, Bell (1989) considera que no estudo de caso a principal preocupação é a interação entre fatores e acontecimentos.

Fidel (1992) refere que o método de estudo de caso é específico de pesquisa de campo. Estudos de campo são investigações de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador.

Coutinho (2003), afirma que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

Da mesma forma, Ponte considera que: “É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que

há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (Ponte, 2006: 2)

Benbasat et al (1987) consideram que um estudo de caso deve possuir as seguintes características:

- Fenómeno observado no seu ambiente natural;
- Dados recolhidos utilizando diversos meios (observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros);
- Uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização) são analisadas;
- A complexidade da unidade é estudada aprofundadamente;
- Pesquisa dirigida aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento;
- Não são utilizados formas experimentais de controlo ou manipulação;
- O investigador não precisa especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes;
- Os resultados dependem fortemente do poder de integração do investigador;
- Podem ser feitas mudanças na selecção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador desenvolve novas hipóteses;
- Pesquisa envolvida com questões "como?" e "porquê?" ao contrário de “o quê?” e “quantos?”

Por outro lado, Coutinho & Chaves, (2002) fazem referência a cinco características básicas de um estudo de caso:

- É “um sistema limitado”, e tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994; Coutinho & Chaves, 2002: 224);
- É um caso sobre “algo”, que necessita ser identificado para conferir foco e direcção à investigação (Coutinho & Chaves, 2002: 224);
- É preciso preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998; Coutinho & Chaves, 2002: 224);
- A investigação decorre em ambiente natural;

●O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros (Coutinho & Chaves, 2002; p. 224).

O objetivo é compreender o acontecimento em estudo e, ao mesmo tempo, desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado (Fidel, 1992). Para Yin (1994) o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar e segundo Guba & Lincoln (1994) o objetivo é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Por seu lado, Ponte (1994) afirma que o objetivo é descrever e analisar. A estes dois Merriam (1998) acrescenta um terceiro objetivo, avaliar.

De forma a sistematizar estes vários objetivos, Gomez, Flores & Jimenez (1996) entendem que o objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Para recolher dados decidiu-se utilizar as investigações quantitativa (inquéritos por questionário) e qualitativa (entrevistas e documentos – atas das reuniões dos Conselhos Pedagógicos 2008-2012, Projeto Educativo, Relatório de Avaliação Externa).

Desta forma, a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa a lógica da construção do conhecimento.

Muitos autores não aceitam a dicotomia na investigação qualitativa/quantitativa e sustentam a existência de um contínuo entre esses dois tipos de investigação (Lessard-Hébert et al. , 2005).

Existem também autores, como por exemplo Yin (1993, 2005) e Flick (2004), que salientam a relevância de utilizar, em alguns métodos de investigação, simultaneamente dados qualitativos e quantitativos. A utilização de dados qualitativos e quantitativos, na mesma investigação, vai no sentido de olhar para estas metodologias como complementares e não como opostas ou rivais.

2.1. Técnicas de Recolha de Dados

Inquéritos por Questionário

Segundo Bell, “o objetivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações.” (2004: 26).

No inquérito por questionário, considerámos que a veracidade dos dados não depende do investigador, mas da honestidade dos inquiridos e por isso procedemos à sua elaboração de forma a assegurarmos a sua exequibilidade.

Assim, pretendemos centrar as perguntas nos temas em estudo, na objetividade das questões, ter em atenção a sua estrutura e o tempo que demorará a relizar, tornando-o o mais atraente possível na perspetiva dos respondentes e passível de adquirir os dados pretendidos na perspetiva do investigador (Hill e Hill, 2009).

Para este estudo elaborámos três questionários idênticos, para o corpo docente, para os discentes e para os encarregados de educação (Anexo A).

Os questionários foram elaborados partindo da pesquisa bibliográfica efetuada, seguindo algumas das instruções de Hill e Hill (2009) e contemplando adaptações de Bass e Avolio (2004) e de Castanheira e Costa (2007).

Para Hill e Hill “em todos os tipos de questionário é muito útil pedir, a pelo menos uma pessoa e, de preferência a duas ou três, para o ler e dar a sua opinião sobre a clareza e compreensão do mesmo.” (2009: 166). Assim, antes da sua aplicação, executámos um pré-teste, para avaliar a adequação do questionário a utilizar e proceder às alterações necessárias. O pré-teste permite, assim, corrigir antecipadamente questões mal formuladas ou desnecessárias para salvaguardar uma correcta interpretação por parte dos inquiridos, assim como antever o tempo necessário a despender pelos mesmos (Bell, 2004).

Também Yin afirma que “o pré-teste é a ocasião para um ensaio formal, no qual o plano pretendido para a colecta de dados é utilizado de uma forma tão fiel quanto possível como rodada final de testes” (2005: 104). Hill e Hill, por seu turno, consideram que este procedimento, que apelidam de estudo prévio, “consiste em escrever e aplicar uma versão preliminar do questionário final.” (2009: 70).

Assim, recorremos a uma docente, uma aluna e uma encarregada de educação deste estudo, que à medida que iam procedendo ao seu preenchimento iam colocando questões e

dando sugestões. Procedemos, então, à mudança, principalmente, de vocabulário mais simples e direto em algumas questões.

De forma a ser eficaz a sua aplicação e evitando um elevado número de não respostas (porque o universo também era reduzido: 117 alunos, 19 professores e 114 EE), optámos por aplicá-lo à totalidade dos docentes, alunos e encarregados de educação. Com o consentimento da direção, o inquérito foi aplicado aos professores no final de uma formação de início de ano letivo (setembro de 2012). Aos que não estavam presentes foi, posteriormente, entregue e recolhido.

Também com a autorização da direção (Anexo B) foram entregues os inquéritos aos encarregados de educação na reunião inicial de ano (14 setembro 2012 - entre diretores de turma, alunos e encarregados de educação), aos alunos que tinham os EE presentes e os autorizaram. Não estando presentes todos os EE, encarregaram-se os diretores de turma de os enviar (e recolher) aos restantes. Também foram enviados pedidos de autorização aos EE, pelos diretores de turma, para aplicação dos inquéritos aos alunos cujos EE não estiveram na reunião inicial. Depois de recolhidas as autorizações dos alunos pelos diretores de turma, os inquéritos foram aplicados pelos mesmos nas aulas de Formação Cívica.

Deste modo, conseguimos contemplar o ao universo e, caso fosse necessário, era possível proceder-se a esclarecimentos, uma vez que a investigadora ou os Diretores de Turma estavam presentes.

O questionário, anónimo, constituído por quatro páginas estrutura-se da seguinte forma: (Anexo C)

- A primeira parte refere-se aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos, contemplando para os professores cinco pontos (género, idade, tempo de serviço, situação profissional, grau académico); para os alunos (género, idade, ano de frequência, repetências, localidade de origem); EE (género, idade, grau académico, profissão);

- A segunda parte é dividida em seis partes (B a G) com um total de trinta e três questões fechadas; tenta-se entender que tipo de mudanças aconteceram na escola/agrupamento, de acordo com Dec. Lei 75/98, sobre o impacto que teve a atribuição de funções alargadas ao diretor nos seus papéis e ação, na cultura organizacional e na liderança exercida (B); de que forma o aumento do poder da direção teve consequências na qualidade e sucesso educativos como rentabiliza as estruturas intermédias e como

promove a partilha de práticas e recursos (C); em terceiro lugar pretendemos saber se há um efetivo trabalho de colaboração e parceria entre a escola, a família e a comunidade (D); depois, é nosso objetivo aferir de que forma o agrupamento promove incentivos à melhoria contínua (E); no ponto seguinte, consideramos importante verificar de que forma se processa e qual o impacto das avaliações interna e externa (F); também é do nosso interesse conhecer o tipo de práticas que mudaram ao nível pedagógico, dentro e fora da sala de aula, de acordo com o novo modelo de direção e de gestão (G);

- No final, numa terceira parte, questionamos os inquiridos, através de uma questão aberta (H), no sentido de saber a sua opinião sobre o desempenho global do agrupamento ao longo dos últimos anos, aqui o inquirido poderá indicar considerações que considera pertinentes.

Assim, na segunda parte do questionário, utilizamos uma escala baseada na escala de atitudes de Likert, uma das mais frequentemente utilizadas: 1 (Discordo Totalmente); 2 (Discordo Parcialmente); 3 (Nem Concordo nem Discordo); 4 (Concordo Parcialmente); 5 (Concordo Totalmente).

Nesta escala, a frequência utilizada é de 1 a 5, sendo que a classificação menor e a classificação maior correspondem respetivamente à menor e à maior frequência de um dado comportamento.

As questões colocadas são fechadas, à excepção da última, facilitando a aplicação da análise estatística das respostas (Hill e Hill, 2009).

No entanto, para Albarello (2005), este tipo de questões pode induzir as respostas, uma vez que não cede espaço a outras alternativas para além das enunciadas. Por isso é importante verificar se são de fácil compreensão e não são ambíguas.

A questão aberta, face ao reduzido número de respostas e à extensão da mesma, acabou por ser tratada estatisticamente.

Entrevistas

Outro dos instrumentos usados foi a entrevista. A investigadora começou este trabalho com uma entrevista exploratória, conduzida de uma forma informal para lhe ser possível perceber que tipo de informação lhe poderá ser disponibilizada, bem como o tempo despendido e possíveis alterações.

Os guiões das entrevistas semi-estruturadas seguiram, em parte, os guiões dos inquéritos por questionário podendo, assim, cruzar-se informação das respostas às questões-chave (Anexo A).

Conhecendo a investigadora os entrevistados, a entrevista começa por assuntos mais banais, uma conversa entre amigos, em que a investigadora põe os sujeitos à vontade, ganha a sua confiança e assim pode enriquecer a recolha de dados (Bogdan y Biklen, 1994, 135).

A realização das entrevistas constitui, num estudo de caso, uma importante fonte de dados, em conjunto com as outras técnicas utilizadas (Bogdan e Biklen, 1994). As questões formuladas para as entrevistas tiveram em conta não só a literatura existente sobre a problemática em estudo mas também a sua pertinência perante os objetivos definidos, permitindo-nos manter a nossa linha de investigação.

Simultaneamente, contemplámos as variáveis exploradas no questionário de forma a nos facultarem mais informações sobre os assuntos, corroborando ou negando os dados obtidos nessa fonte de evidências.

Para a realização das entrevistas, tivemos em consideração que estas “constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas deveriam ser registadas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem informados [que por sua vez] podem dar interpretações importantes para uma determinada situação.” (Yin, 2005: 118).

Recorremos, assim, às entrevistas semi-estruturadas, por manterem o seu carácter relativamente aberto e ao mesmo tempo permitirem ao investigador centrar-se em tópicos importantes ou guiar-se por questões gerais (Bogdan e Biklen, 1994). Segundo Yin, o respondente é entrevistado por um período curto de tempo (uma hora) e o entrevistador segue um protocolo, cujo objetivo principal poderá ser “simplesmente corroborar certos factos” (2005: 118).

Deste modo, foram utilizados guiões que permitiram ao entrevistador controlar relativamente o seu conteúdo e aos entrevistados contarem as suas histórias (Bogdan e Biklen, 1994). Para isso, o investigador procurou estabelecer uma relação de proximidade relativa com os inquiridos, para que estes não se limitassem ao papel de respondentes mas se fossem aproximando do papel de informantes (Yin, 2005).

Dada a relevância da obtenção de dados, foram selecionados como potenciais informantes os professores com mais de cinco anos de docência na escola, alunos a frequentar a escola/agrupamento há mais de cinco anos e EE que tenha tido educandos durante pelo menos cinco anos na escola/agrupamento. Também foram entrevistados o diretor, o subdiretor, um coordenador de departamento, uma ex-coordenadora de diretores de turma e ex-presidente do Conselho Geral Transitório. Todos têm áreas de formação diversificada (Português, História, Matemática, Educação Física, Inglês, Educação Visual).

As entrevistas realizaram-se numa sala disponibilizada para o efeito pela direção da escola, apenas o diretor fez questão de utilizar o seu gabinete, e não se registaram interrupções ou distúrbios de nenhuma natureza.³⁰

No caso das alunas, a sua timidez, por sugestão delas, conduziu a uma entrevista conjunta. A entrevistada A teve uma participação mais ativa.

Todas as entrevistas mantiveram a mesma estrutura e atenderam aos mesmos tópicos mudando, em alguns casos, a questão em função do cargo desempenhado na escola (Anexo A).

De acordo com as orientações de Guerra (2006), as entrevistas respeitaram um protocolo inicial no qual se procedeu primeiramente à apresentação da investigadora e do objetivo do estudo, foi depois pedida a autorização para a gravação das entrevistas e garantida a confidencialidade dos dados obtidos.

Terminámos todas as entrevistas agradecendo, uma vez mais, toda a disponibilidade e cooperação dispensadas.

Análise Documental

Todo o processo se iniciou com um pedido ao diretor da escola para cedência das atas das reuniões do Conselho Pedagógico de 2008 a 2012, este disponibilizou, de imediato, os documentos que tinha quer em suporte papel quer em suporte digital (Anexo H).

Procedeu-se, de seguida, à análise documental das atas do Conselho Pedagógico, tendo sido definidas as categorias e subcategorias de análise de acordo com Chaumier (1988; Bardin, 2009): a análise documental pode ser definida como “uma operação ou um

³⁰ Também neste caso foram enviados pedidos de autorização, para a realização das entrevistas na escola, ao diretor e à presidente do Conselho Geral. (Anexo E)

conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

Os dados foram transpostos para uma grelha de análise (Anexo I) e os dados apresentados numa tabela e num gráfico.

De acordo com Bell (2004), quando se procede a uma investigação que inclua análise documental, podemos escolher duas abordagens diferentes. Uma abordagem orientada para as fontes ou uma abordagem orientada para o problema. No caso da primeira, é a natureza das fontes que determina a investigação e ajuda na formulação das questões a que nos propomos dar resposta. Uma abordagem orientada para o problema implica que as questões de investigação surjam a partir de interpretações de factos ocorridos durante o período da pesquisa. Optamos por uma abordagem orientada para as fontes.

A análise de documentos tem como principal objetivo identificar elementos fomentadores de práticas de direção e gestão de pessoas, estilos de liderança, informações várias, sobre a vida da escola e o papel do diretor e selecionar documentos fulcrais da cultura e gestão de escola, comportamentos, atitudes dos vários intervenientes.

O Projeto Educativo da Escola foi analisado numa grelha de caracterização (Anexo J) permitindo, assim, cruzar informações com os restantes dados.

Quanto ao Relatório de Avaliação Externa foi alvo de análise documental, identificando-se os pontos fortes e fracos apontados no mesmo (Anexo M).

No final procedeu-se à triangulação de todos os dados.

2.2. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

Inquéritos por Questionário

O inquérito foi aplicado a professores, alunos e encarregados de educação, no 3º Ciclo do Ensino Básico. Responderam todos os alunos, os professores e 60% dos encarregados de educação.

Foi utilizada a escala de Likert de 1 a 5

- 1- Não concordo totalmente
- 2- Não concordo parcialmente

3- Não concordo, nem discordo

4- Concordo parcialmente

5- Concordo totalmente

A última questão do inquérito teve de ser tratada estatisticamente porque as respostas eram poucas e pouco desenvolvidas.

Para se proceder ao tratamento dos dados obtidos, a informação presente nos questionários foi introduzida no software estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 20.0. De acordo com os objetivos específicos, os dados são apresentados em tabelas de frequência absoluta (n) e relativa (%). Para avaliar a consistência interna dos itens serão apresentados os valores dos *Alfa de Cronbach*.

Efetuámos, assim, uma análise descritiva cujo objetivo é resumir as principais características em um conjunto de dados fazendo uso de tabelas, gráficos e resumos numéricos.

Também se procedeu a uma análise univariada que inclui todos os métodos de Estatística Descritiva que permitem o estudo detalhado de cada variável. A observação de variância simples (e o teste "t", em particular) é o exemplo típico de um método de Estatística Univariada (Reis, 1997), pois a palavra “univariada” implica que há uma só variável dependente (Burns, 2000; M. Hill & A. Hill, 2000; Thomas & Nelson, 1996; in *Estatística Univariável*, Dorsch et al., 2001; *Estatística a uma dimensão*, Dagnelie, s.d.).

Na análise univariada não foram aplicados testes, uma vez que estamos perante a aplicação a um global da população-alvo.

Entrevistas

Analisou-se o conteúdo do material recolhido cuja principal finalidade “é descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (Guerra, 2006: 69).

Portanto, num primeiro momento elaborou-se uma análise descritiva (Vala, 2007), de forma a manter a informação recolhida.

De salientar que, uma vez que as entrevistas tiveram como suporte um guião e a grande maioria das temáticas e problemáticas estão identificadas.

Deste modo, no intuito de reunir de forma compreensível o que foi transmitido nas entrevistas, recorreremos à análise categorial (Bardin, 1979) que constitui uma análise temática, geralmente descritiva, e consiste na identificação das variáveis que influenciam determinado fenómeno em estudo “de forma a sacar apenas variáveis explicativas pertinentes.” (cit in Guerra, 2006: 78).

Elaborou-se um estudo de frequência de ocorrência das subcategorias, num primeiro momento, e num segundo momento foi possível chegar a uma percepção mais aprofundada da temática em estudo (Anexo G).

Para Poirier e Valladon (1983) categoria “é uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso”. Para Bogdan e Biklen, o desenvolvimento de um sistema de categorias de codificação tem em conta diferentes etapas: “percorre os dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões.” (199: 221). Ou seja, os dados descritivos recolhidos são classificados por meio de categorias e subcategorias.

Procedeu-se, assim, à análise de conteúdo que segundo Bardin (2004: 33-34), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Constitui um instrumento marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um amplo campo de aplicação que são as comunicações, pelo que quando nos referimos à análise de conteúdo, melhor será referirmo-nos a análises de conteúdo.

Análise Documental

Consideramos ser importante a análise documental que nos permitirá uma fundamentação dos resultados mais completa.

As atas das reuniões dos Conselhos Pedagógicos de 2007 a 2012, o Projeto Educativo de Escola e o Relatório de Avaliação Externa de Escolas foram os documentos analisados.

Assim, alguns documentos, além de terem sido submetidos a análise documental, foram também submetidos a análise de conteúdo (Anexo I), nomeadamente as Atas de Conselho Pedagógico e elaboraram-se:

Quadro 37 - Dados dos Entrevistados (Entrevistas)

Quadro 38 - Explicitação das Subcategorias por Questão e Frequência

Quadro 40 - Número de atas analisadas em cada ano letivo (Anexo H, I)

Quadro 41 - Frequência das Categorias das Atas do Conselho Pedagógico

Gráfico 10 - Frequência das Categorias das Atas do Conselho Pedagógico

A codificação das atas de Conselho Pedagógico, com a letra A (de ata) seguida do número da mesma a que se refere. Assim, a ata A1 é a ata número um.

No caso do PE e do RAEE procedeu-se à análise documental elaboraram-se, de acordo com as categorias utilizadas na análise de conteúdo (Anexos L e M).

Depois, elaboramos a análise triangulada com os dados obtidos com a aplicação dos outros instrumentos para confirmar as diferentes informações obtidas.

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, define o Projeto Educativo enquanto instrumento de autonomia, caracterizando-o como o “documento que consagra a orientação educativa (...) da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais (...) a escola se propõe a cumprir a sua função educativa” (Artº 9º).

Podemos, portanto, considerar que o PE é, de uma forma geral, entendido como o instrumento que nos seus processos de construção e implementação reflete a identidade da escola à luz da sua autonomia como um instrumento ao seu serviço e que vem caracterizar uma nova escola em Portugal (Costa, 2003c). Contudo, é posto em causa por outros, sobretudo no que concerne à sua real utilização pelas escolas onde, no contexto de uma autonomia que se quer verdadeira.

Assim, o PE é “o documento vértice e ponto de referência orientador de toda a atividade escolar, concretizado sempre num plano anual de atividades escolares” (Albalat, 1989 cit in Costa, 1994: 24). Carvalho e Diogo (1994) acrescentam que o PE se distingue dos documentos de planificação operatória que estão destinados a concretizá-lo, tais como o Plano Anual de Atividades da Escola, os Projetos Curriculares de Escola e de Turma e o Regulamento Interno, visto que constitui uma matriz de suporte. Ou seja, o PE é um documento de planificação da ação educativa que é imprescindível diferenciar dos restantes documentos de planificação escolar.

Portanto, o PE apresenta o modelo geral da organização bem como os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é um documento orientador na coerência e unidade da ação educativa.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa. Neste âmbito, foi desenvolvido, desde 2006, um programa nacional de avaliação dos jardins de infância e das escolas básicas e secundárias públicas, tendo-se cumprido o primeiro ciclo de avaliação em junho de 2011.

No Agrupamento em estudo, a equipa inspetiva esteve em maio de 2010, tendo o agrupamento obtido as seguintes classificações: Resultados (Bom); Prestação do Serviço Educativo (Bom); Organização e Gestão Escolar (Muito Bom); Liderança (Muito Bom) e Capacidade de Autorregulação e Melhoria do Agrupamento (Bom)

A introdução do RAEE é bem explícita quanto a um dos seus principais objetivos “espera-se que o processo de avaliação externa fomente e consolide a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o agrupamento, constituindo este documento um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e áreas de melhoria, este relatório oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.”

Portanto, consideramos que se reveste da maior importância proceder a uma análise do relatório (Anexo M), procedendo à triangulação de algumas informações recolhidas de acordo com as categorias expressas na análise de conteúdo para as entrevistas e as atas.

Posteriormente foi elaborada a análise triangulada com os dados obtidos através da aplicação dos outros instrumentos para confirmar as diferentes informações obtidas.

Triangulação de dados

Pode definir-se a triangulação como a utilização de “dois ou mais métodos” ou de “métodos múltiplos” (Cohen e Manion, 1990) na recolha e análise de dados ao longo de uma investigação.

Podem identificar-se diferentes tipos de triangulação:

- Triangulação das fontes de dados (Patton, 1987, cit. Mariano, 2007; Stake, 2009) ou de momentos (Guerra, 2006) pela qual se procura verificar se o fenómeno ou o caso se mantém inalterado ao longo do tempo, dos espaços ou no processo de interação entre as pessoas.

Denzin, em 1970 (cit. Cohen e Manion, 1990 e Stake, 2009) distingue neste nível dois tipos: a triangulação no tempo e no espaço.

Triangulação do Investigador (Patton, 1987, cit. Mariano, 2007; Cohen e Manion, 1990; Stake, 2009) ou de especialistas (Guerra, 2006).

Através deste tipo de triangulação, diversos investigadores são chamados a observar a mesma cena ou fenómeno. Isto serve para “apoiar ou cortar pela raiz uma interpretação”, ou até para acrescentar outros dados ao estudo de caso (Stake, 2009). Esta metodologia procura “contornar o grilhão da parcialidade e os seus efeitos, que seriam a arbitrariedade e o erro” (Guerra, 2006:183).

- Triangulação da Teoria (Patton, 1987, cit. Mariano, 2007; Cohen e Manion, 1990; Stake, 2009) ou contraste de teorias (Guerra, 2003), que consiste na interpretação dos dados a partir de diferentes contributos teóricos. De modo semelhante à do tipo anterior, permite obter significados alternativos que podem ser importantes para a compreensão do caso, evitando, também a parcialidade das metodologias e das teorias.

- Triangulação de Métodos (Patton, 1987, cit. Mariano, 2007; Guerra, 2006) ou triangulação metodológica (Cohen e Manion, 1990; Stake, 2009), que consiste em aumentar a confiança de uma interpretação utilizando metodologias diversificadas para a testar.

- Triangulação dos Indivíduos (Guerra, 2006) ou “verificação pelos intervenientes” (Stake, 2009) e que corresponde à recolha e comparação das percepções particulares de diferentes intervenientes acerca de um mesmo fenómeno. Denzin, em 1970 (cit. Cohen e Manion, 1990) apresenta a este nível uma proposta que é a de níveis combinados de triangulação (o nível individual, o nível interactivo ou de grupos e o nível de colectividades), dando a entender que a confirmação de uma conclusão é tanto mais segura quanto maior for o número de percepções individuais que a sustentam.

Através da comparação da informação das diferentes fontes utilizadas realizámos a triangulação das fontes de dados, confrontando a informação obtida através da multiplicidade de fontes utilizadas.

Foram utilizadas fontes variadas com diferentes métodos de abordagem procedendo-se, assim, à triangulação de métodos. Através das entrevistas conseguimos também realizar a triangulação das respostas dos indivíduos, uma vez que nos permitiram recolher diferentes percepções.

Cruzando os contributos das diferentes teorias na análise e interpretação dos dados recolhidos fizemos a triangulação da teoria.

Capítulo III – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Nota Prévia

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, trouxe um modelo de governação com alterações dos propósitos organizacionais existentes nos modelos que o antecederam. Com o presente estudo procuramos verificar se as mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico. Para realizarmos esse estudo utilizamos três instrumentos: inquéritos, entrevistas e a análise documental.

1. Abrangência do Estudo: População Alvo³¹

1.1. Os Professores

Quadro 10 - Número de Docentes, por área disciplinar, do 3º Ciclo do Ensino Básico³²

Área Disciplinar	L.Portuguesa	Matemática	Inglês	Francês	Geografia	História	TIC	EVisual	E.Tecnológica	CFQuímicas	CNaturais	EDF	ARE	E.Musical ³³	Espanhol ³⁴	EMRC ³⁵	Total
Docentes	3	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21

Quadro 11 - Distribuição dos Indivíduos por sexo (Professores)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	6	31,6	31,6	31,6
	Feminino	13	68,4	68,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

³¹ Anexo D

³² O inquérito foi aplicado em setembro de 2012.

³³ Foi lecionada como opção, nos últimos anos, no 3º ciclo e a professora manteve-se na escola durante 18 anos.

³⁴ A docente só foi colocada em finais do 1º período pelo que não lhe foi aplicado o inquérito.

³⁵ Apesar de lecionar EMRC há vários anos na escola, a sua formação de base é Língua Portuguesa.

Quadro 12 - Escalões Etários (Professores)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<40	5	26,3	26,3
	40-50	11	57,9	84,2
	>50	3	15,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0

Como se pode verificar (Quadro 8), há em quase todos os grupos disciplinares apenas um docente. Esse facto não é de estranhar atendendo ao número de alunos que frequentam o 3º ciclo. No 2º ciclo, que funciona no mesmo local, a situação é idêntica.

Foram, portanto, inquiridos 19 professores³⁶ (Quadro 11), 13 do sexo feminino (correspondendo a 69% do total) e 6 do sexo masculino (correspondente a 31% do total).

No que respeita à idade, verifica-se que a maior parte dos inquiridos se encontra no escalão etário dos 40 aos 50 anos perfazendo 57.9 %, seguindo-se o escalão com uma idade inferior a 40 anos com 26.3% e, por fim, 15.8% com idades superiores a 50 anos com (Quadro 12).

Quadro 13 - Grau Académico dos Professores Inquiridos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	1	5,3	5,3
	Licenciatura	16	84,2	89,5
	Mestrado	2	10,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0

³⁶ Uma das professoras de História é a doutoranda que, por motivos óbvios, não respondeu ao inquérito.

Quadro 14 - Situação Profissional (Professores)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Contratado	2	10,5	10,5
	QZP	3	15,8	26,3
	QA	14	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0

A maior parte dos docentes possui uma Licenciatura (84.2%), 10.5% com Mestrado e apenas 5,3% com o Bacharelato (Quadro 13).

Constata-se que 73.7% dos inquiridos pertencem ao QA, seguindo-se 15.8% integrados no QZP e os Contratados representam 10.5% (Quadro 14).

Quadro 15 - Anos de Serviço no Ensino (Professores)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<15	4	21,1	21,1
	15-20	9	47,4	68,4
	20-25	4	21,1	89,5
	>25	2	10,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0

Quadro 16 - Anos de Serviço na Escola (Professores)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<5	7	36,8	36,8
	5-10	4	21,1	57,9
	10-15	2	10,5	68,4
	>15	6	31,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0

No que respeita aos anos de serviço, este indicador foi dividido em 2 variáveis: Anos de Serviço Total e Anos de Serviço na escola (Quadros 15 e 16).

A grande maioria dos inquiridos encontram-se entre os 15 e os 25 anos de serviço total (64,5%), 21,1% com menos de 15 anos de serviço e 10,5% apresentam um tempo superior a 25 anos no ensino. No total, 75% dos inquiridos lecionam há mais de 15 anos. A maior parte dos docentes leciona há mais de 5 anos na Escola (63,2%) (Quadro 16).

Da comparação dos dados, podemos inferir que uma parte considerável dos docentes tem feito a sua carreira na escola.

1.2. Os Encarregados de Educação

Quadro 17 - Distribuição dos Indivíduos por sexo (EE)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	11	16,7	16,9	16,9
	Feminino	54	81,8	83,1	100,0
	Total	65	98,5	100,0	
Missing	Não Resposta	1	1,5		
Total		66	100,0		

Quadro 18 – Escalões Etários (EE)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<40	25	37,9	37,9	37,9
	40-45	23	34,8	34,8	72,7
	45-50	11	16,7	16,7	89,4
	>50	7	10,6	10,6	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

Quadro 19 - Habilitações Literárias (EE)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1º Ciclo	6	9,1	10,7	10,7
2º Ciclo	13	19,7	23,2	33,9
3º Ciclo	22	33,3	39,3	73,2
Ensino Secundário	11	16,7	19,6	92,9
Valid				
Bacharelato	2	3,0	3,6	96,4
Licenciatura	1	1,5	1,8	98,2
Outro	1	1,5	1,8	100,0
Total	56	84,8	100,0	
Inválido	8	12,1		
Missing				
Não Resposta	2	3,0		
Total	10	15,2		
Total	66	100,0		

No que respeita aos encarregados de educação foram aplicados 114³⁷ inquéritos, dos quais responderam 66 (75 %). A maior percentagem de encarregados de educação na escola (83%) é, portanto, representada pelo sexo feminino (Quadro 17) e 72,7% têm idades abaixo dos 45 anos (Quadro 18).

Na sua maioria, as habilitações são ao nível do ensino básico (73,2%), dos quais a maior representatividade está no 3º ciclo com 39,3%. Apenas 19,6% frequentaram o ensino secundário. Um EE tem licenciatura e 2 bacharelato (Quadro 19).

³⁷ Aos Encarregados de Educação com mais do que um filho no 3º ciclo apenas foi entregue um inquérito. O número total de alunos respondeu ao inquérito (117).

Quadro 20 - Profissão (EE)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Quadros Superiores da Adm. Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	3	4,5	5,5	5,5
	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	1	1,5	1,8	7,3
	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	1	1,5	1,8	9,1
	Pessoal Administrativo e Similares	4	6,1	7,3	16,4
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	13	19,7	23,6	40,0
	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	8	12,1	14,5	54,5
	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalh. de Montagem	4	6,1	7,3	61,8
	Trabalhadores Não Qualificados	3	4,5	5,5	67,3
	Desempregado(a)	10	15,2	18,2	85,5
	Reformado	3	4,5	5,5	90,9
	Estudante	1	1,5	1,8	92,7
	Doméstica	4	6,1	7,3	100,0
	Total	55	83,3	100,0	
Missing	Resposta Inválida	1	1,5		
	Não Resposta	10	15,2		
	Total	11	16,7		
Total		66	100,0		

Atendendo aos dados supracitados não é de estranhar que cerca de metade (50,9%) tenha como profissões: pessoal dos serviços e vendedores, operários,a e trabalhadores similares, operadores de instalações e trabalhadores de montagem ou pessoal não qualificado. Destaca-se também, uma percentagem elevada de desemprego (18,2%) (Quadro 20).

Toda a zona tem sido bastante afetada pelo desemprego, nomeadamente fábricas de confeções e percentagens pequeno comércio, locais de trabalho da maior parte da população feminina.

1.3. Os alunos

Foram inquiridos 117 alunos, 67 do sexo masculino (57%) e 50 do sexo feminino (43%) (Quadro 21).

Quadro 21 – Distribuição dos Indivíduos por sexo (Alunos)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	67	57,3	57,3	57,3
	Feminino	50	42,7	42,7	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Quadro 22 - Distribuição dos Indivíduos por Idades (Alunos)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	11	8	6,8	6,9	6,9
	12	22	18,8	19,0	25,9
	13	37	31,6	31,9	57,8
	14	27	23,1	23,3	81,0
	15	15	12,8	12,9	94,0
	16	7	6,0	6,0	100,0
	Total	116	99,1	100,0	
Missing	Não resposta	1	,9		
Total		117	100,0		

Quadro 23 - Local de Origem dos Alunos³⁸

Distância da sede do Agrup. Atual	Distância da sede do Agrup. Antes 2014		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
21 km		A	44	37,6	38,3	38,3
22 km	4,5 km	B	17	14,5	14,8	53,0
24 km	5,5km	C	3	2,6	2,6	55,7
37 km	15 km	D	8	6,8	7,0	62,6
20 km	11km	E	17	14,5	14,8	77,4
46 km	24 km	F	8	6,8	7,0	84,3
49 km	28 km	G	6	5,1	5,2	89,6
46 km	25 km	H	2	1,7	1,7	91,3
42 km	21 km	I	10	8,5	8,7	100,0
Valid		Total	115	98,3	100,0	
Missing		Não resposta	2	1,7		
Total			117	100,0		

A maior parte dos discentes tem entre 13 e 14 anos (55,2%) e existe uma percentagem considerável de alunos com 15 ou mais anos (18,9%) (Quadro 22). São, na sua maioria, residentes locais na vila onde se situa a sede do agrupamento (A apresenta 38.3%), seguindo-se percentagens os as populações mais próximas (B e E) que perfazem 29.6% (Quadro 23).

No presente caso, tal situação tem a ver com a desertificação da zona, principalmente em aldeias e lugares mais distantes. Também o baixo crescimento populacional aliado às fracas expectativas futuras e dificuldades na rentabilização das zonas, não permitem uma fixação das populações mais jovens.

³⁸ As letras significam o local de origem dos alunos sendo a letra A onde se situa a escola-sede que funciona como escola básica dos 2º e 3º ciclos. Com a constituição do mega-agrupamento, no ano letivo 2013-2014, a escola-sede passou para a cidade mais próxima. Podemos verificar as distâncias nas duas primeiras colunas. As outras escolas que agruparam situam-se mais próximas da cidade, a distância vai conduzir a um isolamento das escolas, rincipalmente do pré-escolar e 1º ciclo, mais longínquas.

Esta situação também se reflete num decréscimo do número de alunos do agrupamento, em todos os níveis de ensino, nos últimos anos (PE 2011-2013: 25)

Tem-se verificado, ao longo dos anos, um decréscimo do número de alunos em todos estabelecimentos de ensino do agrupamento.

Quadro 24 - Ano de frequência dos Alunos

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7º Ano	46	39,3	39,3
	8º Ano	29	24,8	64,1
	9º Ano	32	27,4	91,5
	CEF	10	8,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0

Frequentam o 7º ano de escolaridade 39.3 % dos inquiridos, 24.8% o 8º ano e 27.4% encontra-se no 9º ano de escolaridade. O curso CEF (Panificação e Pastelaria) tem 10 alunos (8.5%) (Quadro 24)

Quadro 25 – Percentagem de Repetências por Ciclo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sem Repetências	70	59,8	59,8
	1º Ciclo	8	6,8	66,7
	2º Ciclo	14	12,0	78,6
	3º Ciclo	13	11,1	89,7
	1º Ciclo e 2º Ciclo	7	6,0	95,7
	1º Ciclo e 3º Ciclo	2	1,7	97,4
	2º Ciclo e 3º Ciclo	3	2,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0

Quadro 26 - Total de Repetências dos Alunos durante o seu Percorso Escolar (nº e %)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nenhuma Repetência	70	59,8	59,8
	1 Repetência	29	24,8	84,6
	2 ou + Repetências	18	15,4	100,0
	Total	117	100,0	100,0

Centrando agora a análise no total de repetências, considerou-se pertinente, por um lado, saber o número total de repetências por ciclo na população/alunos em estudo e, por outro lado, verificar qual a percentagem do número total ao longo do percurso escolar (Quadro 26).

Deste modo, e considerando apenas o total de repetências, verifica-se que 59,8% dos alunos nunca repetiram o ano. No entanto, o número de repetências ao longo do percurso escolar de uma parte dos alunos ainda é significativa, com 40,2% dos inquiridos a terem 24,8% de repetência de 1 ano e 15,4% de 2 ou mais anos

Se compararmos o total de repetências com o ano de frequência por parte dos inquiridos, verifica-se que:

- 37.5% sem nenhuma repetência frequentam o 7º ano de escolaridade,
- 37.5% sem nenhuma repetência frequentam o 9º ano de escolaridade.
- 55,2% dos alunos a frequentar o 7º ano tiveram uma repetência ao longo dos ciclos de estudos, o que não deixa de ter significado.

- Tende, progressivamente, a cair percentualmente à medida que se avança nos anos de frequência, respetivamente 20.7% no 8º ano e 17.2% no 9º ano, tal situação prende-se com o facto de terem existido na escola turmas de percursos curriculares alternativos (PCA) com objetivos e acompanhamento específicos que visavam o sucesso escolar. Também foram encaminhados alunos com repetências para Cursos CEF; 38.9% dos inquiridos que repetiram 2 ou mais anos são alunos que estão a frequentar Cursos de Educação e Formação (CEF).

Restringiu-se o estudo a alunos, professores e pais/encarregados de educação do 3º ciclo porque as escolas do pré-escolar e do primeiro ciclo estão dispersas num raio de cerca

de 30 km e tal como já foi referido o número de alunos do 3º ciclo eram em maior número e a idade e percurso escolar já efetuado pelos discentes já lhes permitiria terem a visão mais alargada da realidade. A faixa etária vai dos 11 aos 16 anos e temos 7 turmas³⁹ (embora com um número reduzido de alunos por turma) e no 2º ciclo o número de turmas é de quatro.

2. Os inquéritos por questionário

2.1. Estrutura e conteúdo dos inquéritos por questionário

Foram aplicados, no início de Setembro de 2012, os inquéritos aos professores, alunos e encarregados de educação do 3º ciclo do ensino básico numa escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico pertencente a um agrupamento da Beira Interior.

Recolheram-se 19 inquéritos distribuídos aos professores (100%); 66 dos 114 aplicados aos EE (75%) e 117 dos alunos (100%).

Optou-se por esta escola inserida num meio rural e vivem 37,6% dos alunos na vila onde está localizada a EBI dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, 38,4% vivem entre 4,5 Km e 15 Km e 22,1% deslocam-se de entre 20 km a 28 Km. Mesmo em distâncias mais curtas os transportes estão dificultados e existem alunos que vivem em zonas muito isoladas. Esta é uma realidade que acontece em muitas zonas do país. Para além disso:

- Permanecem na escola há vários anos os mesmos Professores;
- Nos últimos 10 anos exerceram funções na liderança de topo apenas a dois presidentes do Conselho Executivo/Diretor, com formas de atuação bem diferenciadas e em contextos legislativos diferentes;
- Os encarregados de educação e alunos conhecem bem o meio e tiveram familiares(ou eles próprios) a estudarem naquele local;
- O reduzido número de professores e alunos permitiu a aplicação e recolha da totalidade dos inquéritos e, mesmo, nos encarregados de educação ultrapassou os 60%;

³⁹ O número de turmas e de alunos, no 3º ciclo do ensino básico, tem a ver com as várias repetências de alguns alunos ao longo dos anos e com o número reduzido de alunos em algumas turmas por nelas estarem inseridos alunos de NEEP.

Na elaboração do questionário foram tidos em linha de conta sete parâmetros: Liderança, Poder da Direção, Cooperação entre Agentes, Incentivos à Inovação/Formação, Avaliação Interna/Externa e Alterações nas Práticas Pedagógicas. Também foi introduzida uma questão de resposta aberta que permitia ao inquirido dar a sua opinião sobre medidas inovadoras tomadas pela Direção na promoção de melhores resultados escolares.

Assim, procurou dar-se resposta às questões de investigação, articulando as várias dimensões entre si e entre os inquéritos aplicados aos 3 grupos.

O pré-teste foi aplicado, em forma de inquérito, a elementos dos 3 grupos (2 professores, 2 encarregados de educação e 2 alunos). Pretendia-se verificar analisar a estrutura, se era fácil de responder às questões e se as mesmas eram pertinentes. O vocabulário, em algumas questões, acabou por ser diferente em função dos grupos.⁴⁰

Na validação do inquérito procedeu-se à preparação de uma matriz (Anexo A) que também ia ao encontro da sistematização das entrevistas e da análise documental (Anexos I, L, M); desta forma, permitiu-nos consolidar as respostas e interligá-las, daí decorrendo maior precisão na análise dos dados recolhidos e agilização mais adequada na triangulação.

Para além da verificação efetuada pelo orientador, também foram enviados exemplares dos inquéritos à presidente do Conselho Geral e ao diretor, tal como o pedido de aplicação dos inquéritos, realização das entrevistas e consulta das atas das reuniões do Conselho Pedagógico. Esta abertura e proximidade por parte da investigadora permitiu-lhe efetuar o trabalho a que se tinha proposto sem impedimentos. Foi-nos facilitada a aplicação dos inquéritos na reunião geral de professores, pelos diretores de turma aos alunos e nas reuniões iniciais de ano letivo com os EE, o acesso às atas (por parte do diretor) e a possibilidade de utilizar uma sala para a realização das entrevistas (sendo a do diretor no seu gabinete).

Os Inquéritos tiveram a seguinte estrutura:

1. Introdução, onde estava explicada a natureza e âmbito do estudo, a garantia da confidencialidade e do anonimato;
2. Caracterização pessoal, onde foram recolhidas informações que permitiram a descrição dos traços principais dos inquiridos (professores, encarregados de educação e alunos);

⁴⁰ Uma vez que procedemos ao cruzamento das questões, foram utilizadas nas entrevistas as questões gerais dos inquéritos, uma vez que as entrevistas eram semi-estruturadas. Por esse motivo foi elaborada uma matriz.

3. Estrutura do Inquéritos (com 6 dimensões), onde utilizámos uma escala de avaliação, *rating scale* (tipo escala de Likert), com respostas alternativas específicas de 1 a 5 (1 não concordo totalmente; 2 – não concordo parcialmente; 3- não concordo nem discordo; 4- concordo parcialmente; 5 – concordo totalmente). Para cada questão ou item, cada inquirido deveria dar apenas uma resposta, aquela mais se adequasse à Percepção que tinha da realidade em que estava inserido.
4. Foi aplicada ainda uma questão aberta, de opinião (questão H).

2.2. Análise do *Alfa Cronbach* (consistência interna)⁴¹

Depois de efetuada uma análise aos grupos inquiridos e descrita a sua caracterização, procedemos ao estudo detalhado do inquérito e da consistência interna do mesmo, para depois avançarmos para uma crítica dos resultados.

De acordo com Maroco (2006:66)

“se um instrumento de medida dá sempre os mesmos resultados (dados) quando aplicado a alvos estruturalmente iguais, podemos confiar no significado da medida e dizer que a medida é fiável. Dizemo-lo, porém, com maior ou menor grau de certeza porque toda a medida é sujeita a erro. Assim a fiabilidade que podemos observar nos nossos dados é uma estimativa, e não um “dado”.

Considerando o erro aleatório como variabilidade intrassujeito, os dados associados a uma medida permitem-nos inferir a sua fiabilidade através da variância observada intra e interssujeitos/objetos (Maroco, 2006: 68).

L. J. Cronbach publica, em 1951, um artigo sobre os problemas associados à estimativa da consistência interna de uma escala ou teste e as propostas de outros autores para o seu cálculo. Propõe, assim, a estimativa de consistência interna a partir das variâncias dos itens e dos totais do teste por sujeito, que ficou conhecida como o índice “Alfa Cronbach” (Maroco, 2006:72)

O índice α calcula de que modo os itens, neste caso dos inquéritos, contribuem, uniformemente, para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1. É, assim, conhecida a consistência interna da escala e o α pode ser interpretado como coeficiente médio de todas as estimativas de consistência interna que se obteriam se todas as divisões possíveis da escala fossem feitas (Cronbach, 1951).

⁴¹ Anexo D

Quanto mais elevadas forem as correlações entre os itens maior é a homogeneidade destes e maior é a consistência com que medem a mesma dimensão ou construto teórico. Assim, a consistência interna verifica a fiabilidade de um instrumento porque quanto menor é a variabilidade de um mesmo item numa amostra de sujeitos, menor é o erro de medida que este possui associado (ver e.g., Pasquali, 2003).

De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o α é pelo menos 0.70 (Nunnally, 1978). Contudo, em alguns casos, um α de 0.60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice (DeVellis, 1991). Peterson (1994) numa meta-análise da utilização do α de Cronbach na literatura das ciências sociais e humanas, observou um α médio de 0.70 (na medição de valores) a 0.82 (na medição da satisfação com o trabalho).

O Quadro 27 resume os níveis de fiabilidade recomendados por diversos autores que, pelo exposto anteriormente, deve servir como uma base de partida e não como critério definitivo de classificação.

Quadro 27 - Critérios de recomendação de Fiabilidade estimada pelo α de Cronbach (adaptado de Peterson, 1994)

Autor	Condição	α considerado aceitável
Davis, 1964: 24	Previsão individual	Acima de ,750
	Previsão para grupos de 25-50 indivíduos	Acima de ,500
Kaplan & Sacuzzo, 1982: 106	Investigação fundamental	,700-.800
	Investigação aplicada	,950
Murphy & Davidsholder, 1988: 89	Fiabilidade inaceitável	<,600
	Fiabilidade baixa	,700
	Fiabilidade moderada a elevada	,800-.900
	Fiabilidade Elevada	>,900
Nunnally, 1978: 245-246	Investigação preliminar	,700
	Investigação fundamental	,800
	Investigação aplicada	,900-.950

Fonte: Maroco, 2006: 72

Assim sendo, todas as características dos contextos de recolha dos dados que estejam direta ou indiretamente relacionadas com uma maior variabilidade observada nos dados

(quer intra quer inter) afetam igualmente o valor do índice de Cronbach. De uma forma geral, quanto menor a variabilidade das resposta intra-sujeitos e maior a variabilidade das respostas inter-sujeitos, maior o α . Por outro lado, o α é, geralmente, maior quando existe homogeneidade de variâncias inter-itens do que quando não existe. Sabendo que o número de observações são um fator que influencia a variabilidade observada (quanto menor a dimensão da amostra maior será a estimativa da sua variância), é assim de esperar que instrumentos de medida com um maior número de itens tenham valores de α superiores e de erro - padrão inferiores aos instrumentos com um menor número de itens (Brown, 2001).

Em termos gerais, os instrumentos cujos resultados se apresentam normalmente distribuídos (escalas construídas com a metodologia de Likert) têm valores de α superiores aos associados a distribuições assimétricas. Assim sendo, os valores de α devem sempre ser interpretados à luz das características da medida a que se associa e da população onde essa medida foi feita. Contudo, e apesar das limitações ao cálculo da fiabilidade pelo α de Cronbach, este permanece a medida mais usada da fiabilidade de um instrumento.

Neste ponto e com o intuito de perceber o peso das variáveis, a interpretação será feita a partir do quadro *item-total statistics*, uma vez que este quadro apresenta o efeito da remoção de cada um dos itens no total da escala. Neste quadro destaque para a 3ª coluna, 4ª e 5ª colunas respetivamente, uma vez que a 3ª coluna apresenta a correlação entre os valores do item e o total da escala, a 4ª revela o coeficiente de determinação múltipla entre o item e os restantes itens da escala e a 5ª explica o valor do *alfa Cronbach* (Cronbach's da escala) se esse item fosse eliminado da escala.

Deste modo, torna-se importante referir que é a partir da análise conjunta do coeficiente de determinação múltipla e dos valores do α se o item for eliminado que se permite perceber, por um lado qual a qualidade dos itens e, por outro lado, o seu contributo para a consistência interna da escala.

Por último, refira-se no entanto, que a relevância do item na análise ser impeditivo, por vezes, de uma possível remoção apesar de, por exemplo, tal eliminação aumentar o valor do α .

Quadro 28 – Comparação *Alfa Cronbach* nas diferentes dimensões dos 3 grupos (para 6 dimensões do inquérito)

	Liderança	Poder da Direção	Cooperação Entre Agentes	Incentivos Inovação/Formação	Avaliação Interna/ Externa	Alterações nas Práticas Pedagógicas
Professores	,536	,913	,837	,926	,832	,855
Enc.Educação	,799	,922	,895	,912	,855	,935
Alunos	,738	,859	,708	,841	,778	,902

Como se pode verificar apenas temos um α abaixo de ,700 na dimensão Liderança (professores), o item B3 (Novo modelo de gestão promove mudanças na organização da escola/agrupamento). No entanto, nos EE assume um valor de ,819 e nos alunos de ,700. No grupo professores estamos perante uma representatividade reduzida (19 docentes).

Tivemos em atenção as indicações dadas pelo Quadro 27. Na realidade, é um α bastante baixo mas temos elementos de comparação com outros grupos (EE e alunos).

Aceitamos, portanto, o valor de 0,536 pelo facto do grupo ser reduzido (19 inquiridos), porque há fatores que também podem afetar a estimativa da fiabilidade, nomeadamente as características dos inquiridos e temos a possibilidade de comparação com outros grupos mais heterogéneos (EE e alunos que apresentam valores aceitáveis – Quadros 27 e 28)

Portanto, a mesma medida, quando dirigida a sujeitos mais homogéneos ou mais heterogéneos produzirá resultados com diferentes fiabilidades (Thompson, 2002: 839).

Nas restantes dimensões encontramos valores perfeitamente aceitáveis que se situam entre ,708 e ,935.

Em conclusão:

Uma vez que o construto revela, nas partes e no todo, valores considerados bastante aceitáveis, optou-se por serem utilizadas todas as variáveis de todas as dimensões.

Também devemos ter em atenção que foi feita a triangulação de dados, com análises qualitativas e foi efetuada a aplicação dos inquéritos a um total da população do 3º Ciclo (professores, EE e alunos).

A heterogeneidade dos grupos e toda uma série de variáveis que lhe são inerentes alteram os valores de acordo com a perceção da cada grupo.

Apenas encontramos um valor α relativamente baixo (mas aceitável para pequenos grupos – Quadro 27) em Liderança/Professores. No entanto, não retiramos itens porque para além de ser um grupo bastante reduzido, na análise efetuada nesta tese compararam-se as diferentes variáveis nos três grupos e utilizaram-se outros métodos de análise qualitativa (entrevistas e análise de documentos) que nos permitiram confirmar a fiabilidade das conclusões.

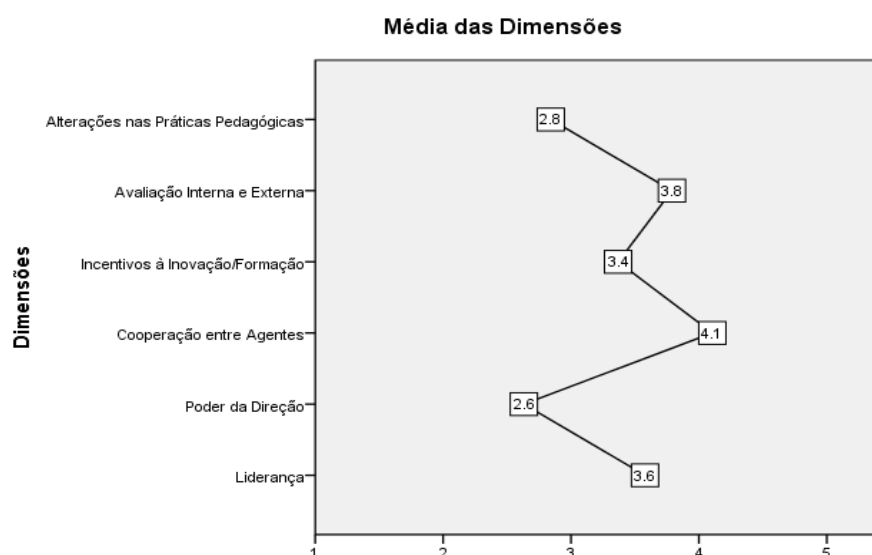
3. Apresentação da análise dos resultados⁴²

Analisaremos, num primeiro momento, o valor médio de respostas, comparando, mais uma vez, os grupos de acordo com a escala de Likert (de 1 a 5).

Seguidamente, a percentagem de indivíduos, comparando os 3 grupos, que respondeu e como se posicionou em relação aos parâmetros em estudo de acordo com a escala de Likert.

Finalmente, faremos uma análise sobre cada item/variável integrado em cada dimensão por grupo e sempre em comparação entre grupos.

Gráfico 1 - Respostas, em média, dos Professores, sobre as 6 dimensões em análise



⁴² Anexo D

Gráfico 2 - Respostas, em média, dos Encarregados de Educação, sobre as 6 dimensões em análise

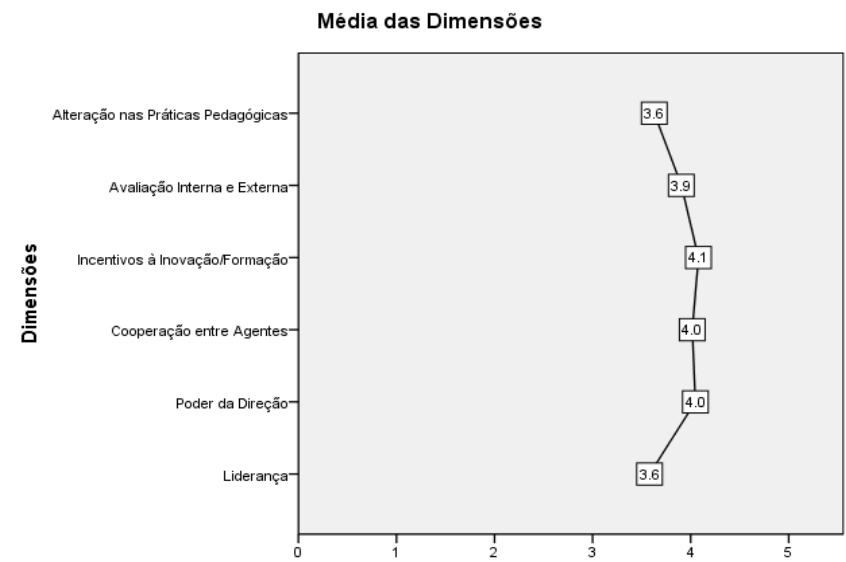
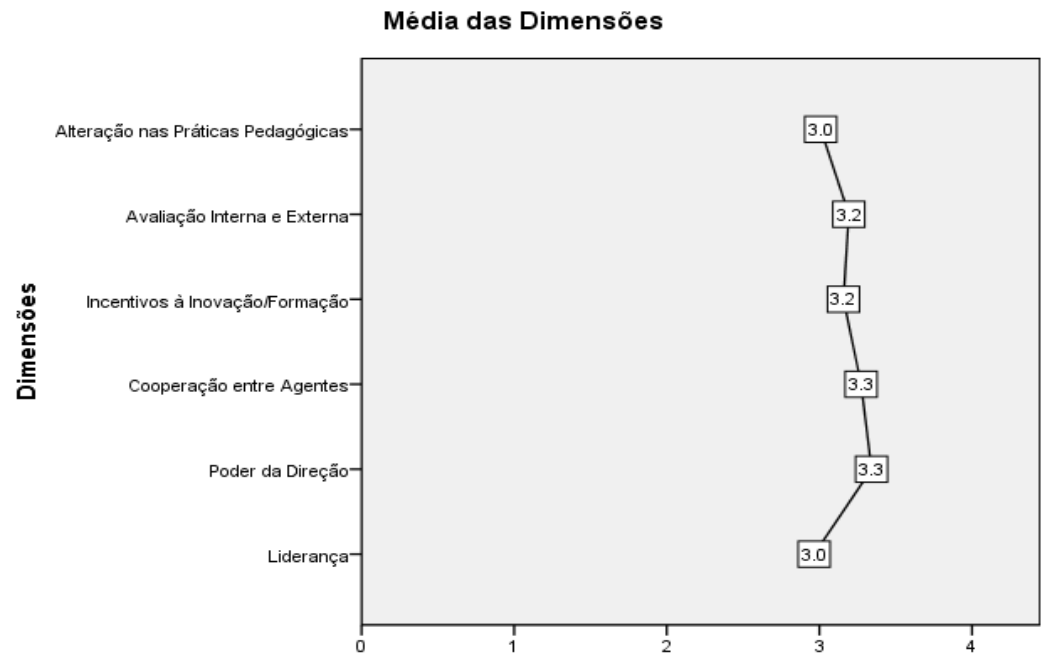


Gráfico 3 - Respostas, em média, dos Alunos, sobre as 6 dimensões em análise



Quadro 29 – Análise das respostas das 3 dimensões dos 3 grupos (em média)

Dimensões	Média		
	Professores	Encarregados de Educação	Alunos
Liderança	3,6	3,6	3,0
Poder da Direção	2,6	4,0	3,3
Cooperação entre Agentes	4,1	4,0	3,3
Incentivos à Inovação/Formação	3,4	4,1	3,2
Avaliação Interna e Externa	3,8	3,9	3,2
Alterações nas Práticas Pedagógicas	2,8	3,6	3,0

Podemos inferir que não encontramos médias com valores perfeitamente negativos (não concordo totalmente), nem valores completamente positivos (concordo totalmente);

- Ao nível da Liderança verificamos que há uma maior aproximação do item nem concordo nem discordo, o que reflete uma incerteza quanto às mudanças verificadas nesta dimensão e que analisaremos com mais precisão mais adiante;

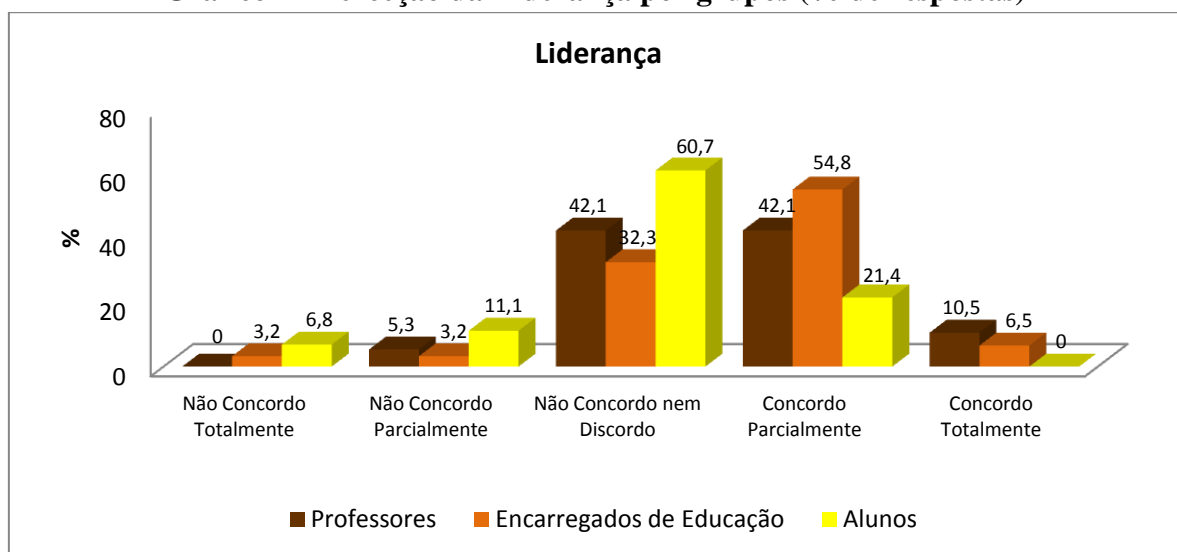
- Podemos verificar, na globalidade, que são os que percebem mais mudanças, se tivermos em atenção que nos diferentes parâmetros ou se posicionam concordo parcialmente ou estão muito próximos;

- Numa posição mais neutra temos os alunos que se aproximam mais do nem concordo, nem discordo; estas respostas indicam que estão ausentes, que ignoram, que são parte passiva da organização.

- Ao nível da perceção que os professores têm das mudanças do Poder da Direção e ao nível das Práticas Pedagógicas há uma aproximação ao não concordo parcialmente.

Após uma análise global dos vários parâmetros, pretendemos realizar um estudo mais objetivo. Para isso contabilizamos a percentagem de respostas para cada parâmetro comparando os 3 grupos.

Gráfico 4 - Percepção da Liderança por grupos (% de respostas)



Quadro 30 – Liderança: Média da Percepção por grupos

Média Univariada	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na ação do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras
Professores	3,9	3,8	3,5	3,6	3,1
E. Educação	3,4	3,5	3,6	3,6	3,7
Alunos	2,6	3,1	3,4	3,0	3,0

Com base no gráfico e no quadro podemos concluir que cerca de metade dos professores (52.6 %) concorda que o novo modelo de gestão conduz a um reforço na Liderança, dos quais 42.1% tendem a "Concordar Parcialmente" e 10.5% a "Concordar Totalmente".

No que respeita aos EE, observa-se que mais de 61,3% dos inquiridos consideram que as mudanças no modelo de gestão contribuem para um reforço da Liderança, embora 54,8% o percecionem parcialmente e apenas 6,5% totalmente; 32,3% situam-se numa posição neutra.

Dos alunos, 21,4% entendem que houve algum reforço da Liderança e 18% acham que a mudança do modelo de gestão não conduz a dados significativos; 60,7% não percebem existir um fortalecimento da liderança com as novas mudanças uma vez que têm uma postura neutra.

Ao analisarmos as questões relacionadas com a liderança, é importante verificar, no presente caso, das características do líder e dos seus traços da personalidade.

Portanto, refletindo sobre liderança e autoridade, observa-se que o líder não tem seguidores que compartilhem as mesmas ideias, e nem sempre encontra os melhores resultados de forma autônoma. Muitas vezes exerce o poder para tentar a coesão do grupo, mas, na maior parte dos casos, a imposição conduz à insatisfação de alguns elementos.

Nesse sentido, pode afirmar-se que nenhuma liderança pode ser imposta. Também ninguém ensina uma pessoa a ser líder, pois esta habilidade é adquirida com as experiências vividas, com os problemas enfrentados e com as oportunidades que vão surgindo com o passar do tempo. Quanto mais o líder se comprometer, maior será sua responsabilidade. Assim, entende-se que os líderes são responsáveis pelo sucesso ou fracasso da organização, já que liderar não é tarefa fácil e exige paciência, disciplina, respeito, humildade e compromisso.

Segundo Maximiniano (2000: 343)

"estilo de liderança é a forma como o líder se relaciona com os integrantes da equipe, seja em interações grupais ou pessoa a pessoa. O estilo pode ser autocrático, democrático ou liberal, dependendo de o líder centralizar ou compartilhar a autoridade com seus liderados".

Bonome (2008: 60) define liderança autocrática como:

"Supervisão cerrada com a chefia determinando o que deve fazer, escolhendo os membros, elogiando ou criticando, não se envolvendo pessoalmente com os indivíduos. Os indivíduos mostraram-se frustrados, tensos e conseqüentemente agressivos."

Já Maximiano (2000: 344) diz que no comportamento autocrático:

"Quanto mais concentrada a autoridade no líder, mais autocrático seu comportamento ou estilo. Muitas formas do comportamento autocrático abrangem prerrogativas da gerência, como as decisões que independem de participação ou aceitação. Infelizmente, o estilo autocrático pode degenerar e tornar-se patológico, transformando-se no autoritarismo. Arbitrariedade, despotismo e tirania, que representam violências contra os liderados, são exemplos de comportamentos autoritários."

Entende-se que o líder desta escola é autocrático e centralizador, define os objetivos de seus subordinados, além de escolher o método de trabalho, não deixando que os liderados participem das decisões tomadas.

É óbvio que os docentes são aqueles que melhor conhecem a realidade e a legislação em vigor. De acordo com a mesma, o objetivo é um reforço das lideranças; os EE também

estão atentos às mudanças na política educativa. Os alunos apenas compreendem o que muda ou não. Assim sendo, as respostas mais fechadas entendem-se como mais formais e mais politicamente corretas e as mais abertas corresponderão mais à realidade. Se compararmos estes dados com os das entrevistas percebemos que alguns inquiridos consideraram que não há grandes diferenças em relação à atuação do diretor (que continua a ser o mesmo) e que as mudanças existentes foi imposta superiormente, com a nova legislação, e pelos documentos orientadores da organização. No entanto, não conseguem identificar mudanças importantes, de fundo, não só ao nível da liderança mas também das dinâmicas de trabalho (E1, E3, E8).

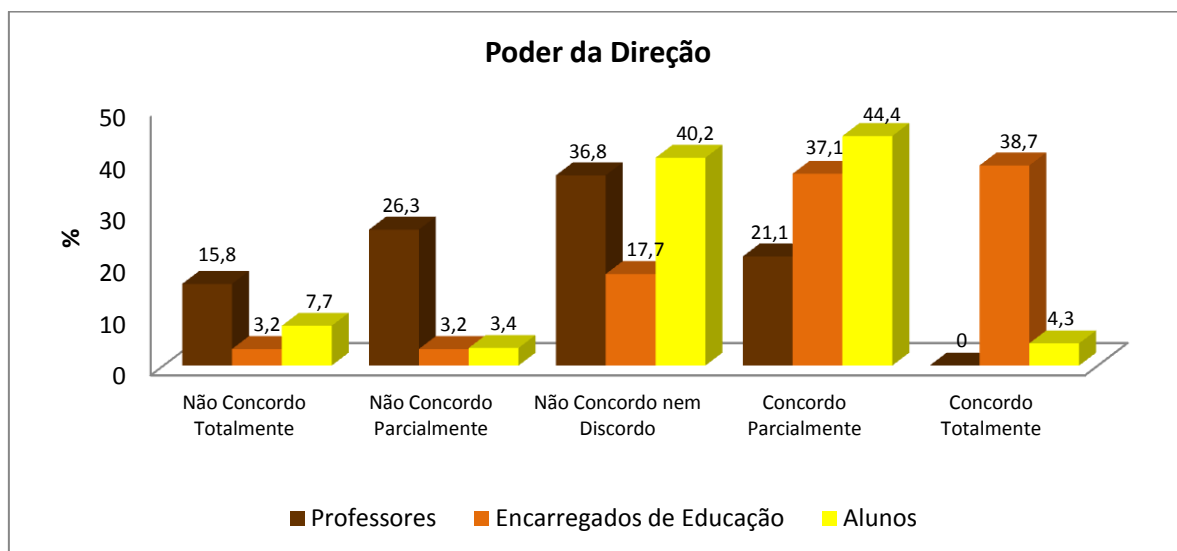
Além disso, a parcialidade derivada das relações familiares, de amizade e políticas não permitem, em grande parte dos casos, empreender mudanças que não seriam bem aceites por membros da comunidade com quem o diretor mantém essas relações. É parcial na sua forma de agir de acordo com interesses pessoais e não há exigência nem uma atuação eficaz do diretor, havendo influência da política na sua atuação. (E1, E2, E4, E7)

Na liderança, consideram os professores e os alunos que o diretor não é nenhum exemplo para a comunidade educativa e que não impõe respeito nem é exigente, não sendo um líder na escola. Não tendo mudado nada, apontam para a falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido e da motivação por parte do diretor. Sem metas ou objetivos que contemplem a melhoria dos resultados dos alunos, não podendo ser parcial e ter outros interesses (pessoais e políticos), “não pode haver política nessas coisas“. Não tem visão nem estratégia, com novas ideias para traçar um caminho diferente (E2, E3, E4).

O modelo de anarquia e de sistema debilmente articulado também explicam, em parte, as dificuldades das lideranças e da ação do diretor na escola em análise, apresentadas no presente trabalho.

Muda, portanto, a legislação e a organização da gestão, mas mantendo-se a mesma liderança e o mesmo tipo de interação com o grupo não é possível existirem alterações de fundo.

Gráfico 5 – Percepção do Poder da Direção por grupos (% de respostas)



Quadro 31 - Poder da Direção: Média da Percepção por Grupos

Univariada	Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento	Aumento poder da Direção conduz: Partilha de Práticas e Recursos
Professores	2,4	2,6	2,5	3,0	2,6
E. Educação	3,9	3,9	3,7	4,1	-
Alunos	3,3	3,1	3,3	3,1	-

De acordo com os dados apresentados, apenas 21,1% dos docentes entendem que o aumento do poder da direção contribui, de alguma forma, para a melhoria da qualidade do ensino/ promoção do sucesso educativo e integração dos alunos. São os EE (78,8%) e os alunos (48,7 %) que deduzem haver um maior número de mudanças.

Mas a triangulação dos dados permite-nos verificar que, na realidade, não se verificaram alterações significativas.

Nas entrevistas analisadas (E2, E6, E8) verificámos que os entrevistados não identificam qualquer mudança. Também podemos exemplificar que, nas reuniões do Conselho Pedagógico, a ação do diretor passa apenas por dar algumas informações sobre a

legislação em vigor e os novos papéis atribuídos ao diretor e pela nomeação de uma assessora (A13), coordenadores e grupos/equipas de trabalho (A14) e relembrar os seus poderes (A14).

É uma mudança sobretudo formal e sem impacto no que é importante, confirmando-se que não é o legislado que muda a realidade.

Em sentido inverso, 42,1% dos professores (com 26.3% dos inquiridos a "Não Concordar Parcialmente" e 15.8% a "Não Concordar Totalmente") pensa que o aumento do poder da direção não contribui de forma significativa para a melhoria da qualidade do ensino.

Nota ainda para o facto de existir uma elevada percentagem de professores inquiridos que apresentam uma posição indefinida na qual "Não Concordam nem Discordam" (36.8%) na presente questão, enquanto, relativamente aos alunos o peso estrutural se situa nos 40,2%.

Compreendemos que estando a maior parte dos professores há mais de dez anos na escola (63,2% - Quadro 16), os mesmos apreendem que não houve um impacto significativo na organização, apesar da legislação ter mudado. A ação do diretor não veio contribuir, de forma significativa, para uma melhoria na qualidade do ensino.

Assim, poder não decorre exclusivamente da autoridade formal das organizações, mas também das funções e estruturas que estão diretamente relacionadas com o processo de tomada de decisão, com a execução de tarefas, com o processamento da informação, a divisão do trabalho e a as interações entre as organizações e o ambiente externo;

- O poder permite considerar que as organizações são uma construção humana e social;
- As organizações singulares lutam e sobrevivem através de mecanismos adaptativos que lhes permitem o acesso e a utilização de recursos controlados pelo ambiente externo;
- O poder político interno é importante para a definição de estratégias e escolhas do processo de tomada de decisão, de forma a permitir uma competição interorganizacional adequada e, simultaneamente, a sobrevivência da organização;
- O ambiente externo, enquanto fator de pressão e de oportunidade para as organizações, faz com que estas, na luta pelos recursos de que necessitem, sejam

perpassadas por uma dinâmica interna baseada em estratégias e decisões de carácter político (Ferreira et al, 1996:126).

Ao realizamos uma análise do poder da direcção, com base no modelo político podemos considerar que a escola para além de seguir os modelos racional e burocrático também deve ser entendida como um sistema de micropolítica que funciona como uma arena política.

No nosso entender, os EE têm consciência das mudanças a nível político, e do papel do diretor na escola. Compreendem que o presente difere do período em que eram alunos. No entanto, pensamos que esta interpretação também deve ser realizada de acordo com a legislação em vigor e não com o que acontece na prática.

A análise comparativa a que procedemos, é evidente nas respostas das entrevistas consideraram os inquiridos que não se verificou qualquer mudança e são também apontadas como limitações à mudança as ligações políticas do diretor e o facto de o mesmo continuar a não motivar e reconhecer o trabalho dos professores e que ao nível da organização teria de ser uma pessoa bastante rigorosa para manter tudo a funcionar em condições (E2, E3, E4).

E quando acontece a mudança, esta é feita de acordo com imposições superiores em que há uma obrigação, mas o resto continua.

Ao nível das estruturas intermédias dá-se relevância à figura do diretor de turma, não havendo outros cargos ou pessoa a salientar. Considera-se que o papel desempenhado pelo mesmo mudou, estando mais ligado às famílias e exercendo, deste modo, um papel de grande importância. É, portanto, nesta estrutura que se reflete alguma mudança, mas é a legislação que a desencadeia (E1, E2, E6, E8).

Existe o estabelecimento de objetivos e metas formais (de acordo com o modelo racional). Há um contolo formal e normativo burocrático, são elaborados os instrumentos de gestão havendo um estabelecimento formal de hierarquias, funções e privilégios. Nesta visão há o cumprimento de formalismos e legalidades e a monitorização dos resultados. Cumpre-se o institucionalmente estabelecido, mas há uma mobilização dos recursos em função dos interesses dos grupos dominantes verificando-se conflitos mais ocultos ou mais manifestos, de acordo com as situações. Estamos num sistema anárquico organizado que nos apresenta uma imagem de organização debilmente articulada.

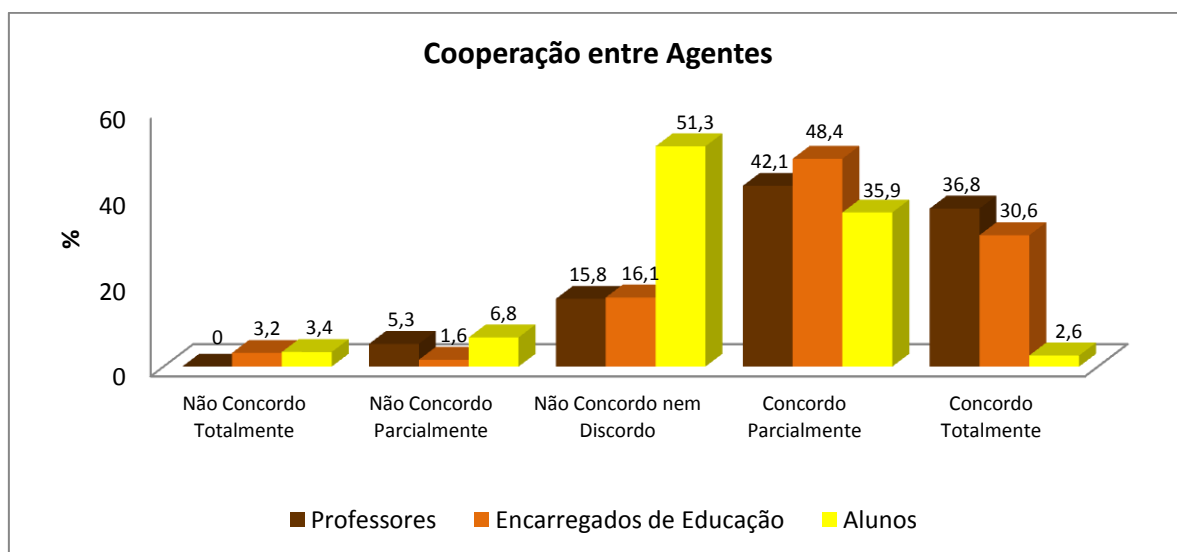
Num sistema debilmente articulado as relações são frágeis: relações professores/alunos, direção/professores, professores/encarregado de educação, processos/resultados, entre outros. Recentemente, alguns investigadores (Meyer, Rowan, Scott e Deal) têm vindo a colocar o ênfase nas relações entre as estruturas burocráticas da escola e as atividades de instrução – abordagem neoinstitucional – concluindo que a desarticulação entre elas é clara.

No plano neoinstitucional podemos considerar que, no presente caso, a hipocrisia é, portanto, a solução que as organizações encontram para desenvolverem, face ao exterior, uma imagem da sua ação e dos seus objetivos que corresponda ao que o ambiente espera, mas que pode, contudo, ter pouco que ver com o seu funcionamento real e os seus objetivos reais. Não é por acaso que os resultados da avaliação externa diferem da análise efetuada com diferentes instrumentos e atores.

A nível formal, a instituição cumpre o que institucionalmente lhe é solicitado mas quando procedemos a um estudo mais profundo verificamos as dificuldades que a organização tem não só no que concerne às relações interpessoais mas também no cumprimento de um projeto comum com objetivos comuns.

Quando questionamos os inquiridos sobre qual o objetivo do PE que consideravam mais importante, a maior parte não conseguiu responder ou desviou-se do assunto. Não pode haver, portanto, a identificação com um projeto comum.

Gráfico 6 - Perceção da Cooperação Entre Agentes por Grupos (% de respostas)



Quadro 32 - Cooperação Entre Agentes: Média da Percepção por Grupos

Univariada	Cooperação Escola- Família	Colaboração D.T. - Enc. Educação	Abertura do Agrupamento à Comunidade	Cooperação com Instituições da Comunidade
Professores	3,8	4,1	3,8	3,6
E. Educação	4,0	4,0	3,8	3,9
Alunos	3,2	3,3	3,1	3,2

A leitura do gráfico permite concluir que mais de 75% dos professores se inclinam para a existência de cooperação entre os diversos agentes educativos e e um trabalho de implicação e compromisso da escola, da família e dos interessados locais, com 42.1% Concordando Totalmente, 36.8% a Concordarem Parcialmente e 15.8% a Não Concordar nem Discordar.

Também cerca de 80% dos EE admitem existir cooperação. com 48.4% dos inquiridos a Concordarem Parcialmente e 30.6% a Concordarem Totalmente. Tal concordância leva-nos a poder concluir que os mesmos deduzem que a cooperação entre os diversos agentes educativos contribui para uma maior abertura à comunidade e à família.

Nos alunos verifica-se que mais de 50% dos inquiridos não têm uma posição definida neste ponto, ao Não Concordar nem Discordar que haja cooperação entre os diversos agentes educativos (51.3%). Todavia, constata-se que uma elevada Percentagem (38.5%) inclina-se a concordar que há algum trabalho cooperativo e uma abertura à família e à comunidade.

Em suma:

- Os professores e os EE consideram que se verifica alguma colaboração entre os agentes e abertura à família e à comunidade;
- Os alunos continuam a manter-se numa posição mais próxima da neutra;
- Os EE exprimem uma posição mais positiva, aproximando-se ou mantendo-se o valor 4 (Concordo Parcialmente).

Quando analisamos os dados apresentados e fazemos a comparação com os resultados de outros instrumentos de análise, podemos concluir que a opinião sobre cooperação estará mais direccionada para as relações que são estabelecidas, presentemente, entre a escola e a família.

Não é por acaso que ao analisarmos as entrevistas observamos que quando os inquiridos são questionados sobre a existência ou não de uma cultura de trabalho entre agentes, consideraram que existe muito pouco. Referem que os departamentos são constituídos por diferentes grupos disciplinares e que é “uma baralhada por completo, e que depois uns têm mais poder do que outros e que aqui os professores de Educação Física fazem o que querem e lhes apetece” (E2). Não existe um maior trabalho cooperativo e de partilha.” (E8).

A diversidade de horários, o reduzido número de docentes por grupo disciplinar e o facto da quase totalidade dos docentes viverem fora do local onde se encontra a escola dificultam o trabalho cooperativo.

Existirá apenas alguma cultura de partilha, mas só em alguns departamentos ou grupos disciplinares (E4, E6, E8). Outras vezes, o diretor considera existir uma cultura de trabalho cooperativo, com iniciativa da própria direção ao nível da comissão de horários e grupos de autoavaliação, não conseguindo identificar uma cultura de trabalho espontânea e que promova o desenvolvimento da organização em qualquer estrutura (E5).

Por exemplo, há projetos que são difíceis de desenvolver, tal como o PAM. Se houvesse um trabalho colaborativo maior seria mais fácil, mas a falta de atribuição de horas também contribuiu para isso (E3).

A não articulação entre ciclos e a falta de colaboração, mesmo no que respeita a atividades, são fatores negativos apontados pelo subdiretor considerando que são sempre as mesmas pessoas a organizá-las (E6).

No que se refere às ligações que a escola tem com a família, nota-se que a mesma é feita através das várias atividades que se realizam ou da ida dos EE para saberem dos resultados escolares dos seus educandos (E1).

Uma das grandes dificuldades apontadas nas entrevistas, e como ponto fraco do RAAE é a dificuldade em envolver os EE; daí ser um dos objetivos do PE a promoção desse envolvimento, quer através de atividades diversificadas quer através das estruturas intermédias, por exemplo a direção de Turma (E5).

Um dos aspetos que pode ser limitador dessa participação é a distância entre a escola básica dos 2º e 3º ciclos e os locais onde vivem os alunos: há dificuldades ao nível dos transportes e mesmo da disponibilidade de quem trabalha mais longe (E1 E2, E5, E6, E7, E8).

Há, portanto, um esforço de comprometer os EE na própria gestão do dia-a-dia e na própria escola.

Quando os entrevistados foram questionados sobre a abertura do agrupamento à comunidade e que exemplificassem de que modo se fazia a parceria com outras entidades e instituições, os mesmos não conseguiam identificar parcerias e protocolos para além dos relacionados com o centro de saúde, uma escola profissional da região e a escola onde funciona o Centro de Novas Oportunidades. Mencionam que sabem da sua existência, mas não sabem quais são nem identificar que tipo de impacto têm na escola/agrupamento...(E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8).

Não conseguem identificar que tipo de colaboração existe com a comunidade, há quem considere que o envolvimento político externo à escola do diretor é prejudicial para a sua ação. Citando um dos inquiridos reforçamos essa ideia:

“esse é outro dos aspetos...eu aceito pura e simplesmente que apesar de ter uma equipa que tem algum valor, tem mérito e tem trabalho. Politicamente não me parece adequada a postura que eu tinha referido há bocado, em momentos cruciais da vida da escola não só se assumir como também defender determinado tipo de projeto. A pessoa terá que ser apartidária e guardar para as sessões do partido a manifestação das suas opiniões.” (E4)

Ao efetuar a análise das atas, sentimos que a participação/cooperação dos EE e da comunidade é pouco significativa.

Também as reuniões do CP nos dão uma ideia sobre a pouca colaboração entre os diferentes agentes. Poucos são os EE que participam nas atividades a desenvolver pelo agrupamento. Por exemplo (em setembro 2008), o CP, por proposta do seu presidente, é de opinião que o tema a abordar deve ter como objetivo envolver os EE na escola (através da leitura, atividades várias ou de projetos com outras temáticas). Devem, no entanto, ser os alunos a encontrar forma, a ter ideias, para trazer os pais à escola, sugerindo-se como exemplo aproveitar as profissões dos pais, para que se sintam mais úteis e mais envolvidos.

Outra vez, solicitou-se aos Diretores de Turma / Professores Titulares de Turma que, nas reuniões de pais de início de ano letivo, os sensibilizem para uma maior participação na escola (2008-2009 (A1)).

- Um dos aspetos que é aprofundado, ao longo das atas, pelo presidente do CP, são as presenças dos EE nas reuniões com os diretores de turma (A6, A13) e da sua participação na vida escolar como, por exemplo, nas ações desenvolvidas no âmbito da Educação para a Saúde – Ações para EE e docentes sobre Educação Sexual (A14).

- Para além das reuniões com a Câmara Municipal sobre os assistentes operacionais (A20, A24), verificaram-se contatos com a Associação Cultural da Beira Interior e com o patrocínio da EDP - Projeto Zédip (A27).

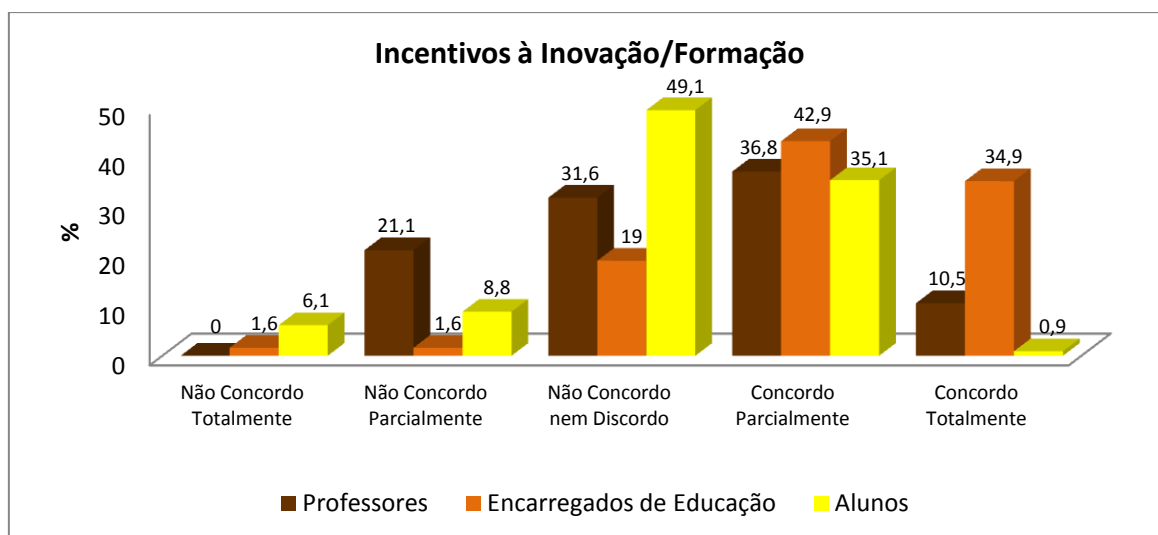
- Sendo a cooperação um dos assuntos menos representativos nas atas não é, portanto, de estranhar que surjam apreciações do seguinte teor

“(…)podemos concluir, que apesar de algumas dificuldades, a comunidade educativa demonstra ter uma cultura de entreaajuda e colaboração em todas as iniciativas levadas a cabo nesta escola. Os resultados dessa estreita cooperação revelam uma tendência francamente positiva, para o sucesso de todo o trabalho desenvolvido em conjunto“,

mas não são especificadas quaisquer iniciativas que sirvam de exemplo (A26).

Da observação dos dados que se seguem (Gráfico 7 e Quadro 33) ressalta que grande parte dos professores apresentam uma posição neutra (média de 3,5) ou de não concordância parcial (52,7%), assumindo 47,3% que o agrupamento Promove Incentivos à Inovação/Formação, dos quais 36.8% correspondem a "Concordo Parcialmente" e 10.5% a "Concordo Totalmente".

Gráfico 7 - Perceção da Inovação/Formação por Grupos (% de respostas)



Quadro 33 - Formação / Inovação: Média da Percepção por Grupos

Univariada	Agrup. promove: Pessoal Docente e Não Docente Atualizados	Agrup. promove: Programas/Medidas para Melhoria	Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	Agrup. promove: Melhoria no	Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos	Agrup. promove: Programas de APE/Erfeçoamento Profissional	Agrup. promove: Incentivos à Melhoria na Gestão dos Currículos	Agrup. promove: Incentivos à Melhoria na Avaliação dos Alunos	Agrup. promove: Oferta Diversificada de Cursos
Professores	-	3,2	3,5	3,6	3,8	3,3	3,1	3,3	-
E. Educação	3,8	4,1	4,0	4,0	4,1	-	-	-	4,0
Alunos	3,1	3,3	3,1	3,0	3,2	-	-	-	3,1

- Os EE têm uma posição de Concordância (77,8 % - sendo a média de 4) de que o agrupamento promove incentivos à Inovação/Formação, dos quais 42.9% correspondendo a "Concordo Parcialmente" e 34.9% a "Concordo Totalmente". Somente 3.2% têm uma posição negativa sobre o tema e 19% uma posição neutra.

- Já nos alunos destaca-se o facto de uma boa parte não ter posição definida (variando entre 3,1 e 3,2) face ao facto de o agrupamento promover incentivos à Inovação/Formação, uma vez que 49,1% tendem a Não Concordar nem a Discordar que o agrupamento promove de facto Incentivos à Inovação e Formação. Contudo, refira-se que 36% têm uma posição de Concordância. Por fim 14.9% Não Concordam que o agrupamento promova incentivos, com 8.8% a Não Concordar Parcialmente e 6.1% a Não Concordar Totalmente.

Portanto,

- Cerca de metade dos docentes (52,7%) não entendem que haja incentivos significativos em relação à Inovação/Formação no agrupamento, daí a sua posição de neutralidade;
- Os EE, pelo contrário, entendem que se verificaram significativos incentivos à Inovação/Formação (77,8%). Essa percepção pode ser entendida pelo facto de terem existido mudanças entre o tempo que frequentaram a escola e a atualidade (nomeadamente ao nível das tecnologias, recursos e implementação de novos programas);
- Os alunos têm, tal como os professores, uma postura mais neutral, talvez porque é prática corrente a utilização de variados recursos, tecnologias e programas (PAM, PNL, PES...).

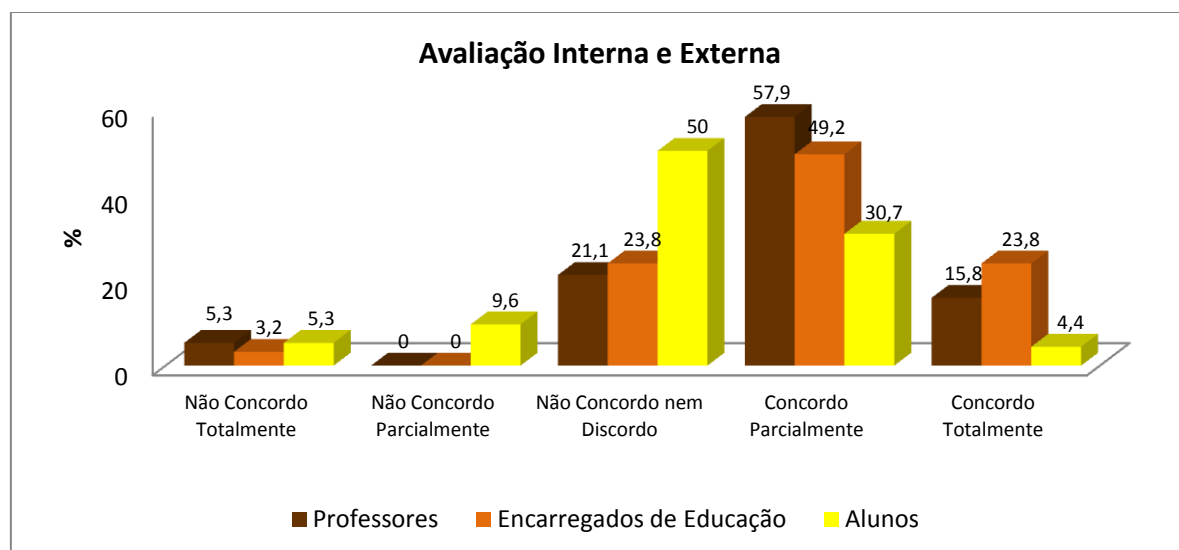
Na realidade, tem sido desenvolvida uma formação atualizada e havido um investimento por parte da Escola, não só do pessoal docente mas também do pessoal não docente (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7). Apontam, no entanto, que a maior parte da formação, na Escola, tem sido ao nível das TIC (Escola Virtual) e fora da escola os docentes têm frequentado formação ao nível dos novos Programas da Língua Portuguesa e da Matemática, Quadros Interativos e ao nível da direção de turma orientada pela Educação para a Saúde.

O mesmo refere que em termos de inovação não temos “grande coisa”, “devia haver mais projetos, mais coisas... para lhes abrir novas oportunidades” (E7).

Os recursos são mobilizados para cumprir formalismos e legalidades. Cumpre-se, mais uma vez, o institucionalmente estabelecido e de acordo com alguns interesses. Ao nível do agrupamento realizaram-se ações ao nível das TIC, da Educação para a Saúde e do gabinete de Psicologia. A restante oferta formativa é oferecida por um Centro de Formação Concelhio.

No campo da Formação/Inovação não encontramos dados relevantes que nos indiquem a mudança.

Gráfico 8 - Perceção da Avaliação Interna e Externa por Grupos (% de respostas)



Quadro 34 - Avaliação Interna e Externa: Média da Percepção por Grupos

	Existe uma Cultura de Autoavaliação	A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional
Professores	3,8	3,7	3,8
E. Educação	4,0	3,7	4,0
Alunos	3,3	3,1	3,1

Pela observação do gráfico e do quadro, verifica-se que grande parte dos professores consideram existirem práticas de avaliação externa e interna no agrupamento (73.7%), dos quais 57.9% tendem a "Concordar Parcialmente" e 15.8% dos inquiridos a "Concordarem Totalmente". Refira-se, no entanto, que mais de 1/5 dos inquiridos assumem uma posição neutra e que apenas 5.3% dos inquiridos apresentarem uma posição de discordância.

Já nos EE nota-se que têm também elevada percentagem de concordância (73%). No entanto, 1/5 dos inquiridos apresenta uma posição neutra face ao tema e apenas 3.2% têm uma posição de discórdia.

Quanto aos alunos, metade dos inquiridos (50%) apresentam uma posição neutra. Contudo, 35.1% revelam uma posição de concordância e apenas 14.9% não concordam.

Assim sendo,

- Os professores e EE entendem que existe a prática de avaliação interna e externa que conduz a uma melhor qualidade no ensino e constituiu-se como fator de desenvolvimento organizacional;
- Metade dos alunos não se apercebe dessas práticas e tem uma posição neutra.

O trabalho desenvolvido não é eficaz, reconhece o subdiretor “tudo o que é tratado nesse último Pedagógico, depois se vai perder com o início do ano letivo seguinte, falta ali um fio” (E6).

Discutem-se os resultados na última reunião do Conselho Pedagógico de cada ano letivo, mas têm funcionado apenas para cumprimento restrito daquilo que está legislado, por imposição (E3, E4, E6).

Formalmente, a instituição cumpre o que institucionalmente lhe é solicitado. Estamos perante um sistema anárquico organizado que nos apresenta uma imagem de organização

debilmente articulada. Não há a preocupação de impor uma articulação entre o trabalho realizado e a realizar, não há um *continuum* que nos permite adequar estratégias e ultrapassar dificuldades já detetadas porque não existe uma comunicação eficiente entre as diferentes estruturas.

Podemos afirmar que a autoavaliação não tem qualquer impacto na vida da escola. Por exemplo, no relatório elaborado no final do ano letivo 2011/2012 apontaram-se algumas medidas que nem sequer foram tidas em atenção quer na apresentação dos resultados quer no ano seguinte.

Em conclusão e de acordo com a investigação efetuada por (Castro: 2012), conclui a mesma que as perceções das pessoas sobre a ação inspetiva continuam a ser predominantemente negativas, corroborando, por um lado, o carácter cerimonial e ritual da inspeção/avaliação externa, e por outro, o receio de que os seus resultados produzam ilegitimidade ou reduzam a legitimidade (Meyer e Rowan, 1999). A avaliação externa é vista como uma obrigação que tem de se cumprir.

Os resultados das ações inspetivas são, em primeiro lugar, os relatórios tornados públicos. Tais instrumentos possuem um carácter eminentemente político e burocrático. Sendo o relatório de avaliação externa um documento de carácter político e burocrático, as suas influências só poderiam recair num instrumento interno com as mesmas características (PE). Esta engrenagem, simultaneamente burocrática e política, põe em dúvida a autenticidade da reflexão, que é, pela sua natureza, uma tarefa absolutamente pessoal, subjetiva (Mora, 2009) e livre, e que, para ser honesta, tem de resistir tanto aos interesses pessoais como às pressões sociais.

No caso da avaliação externa, no agrupamento em estudo foi constituída uma equipa que viria a reunir muito pouco: três vezes no ano de 2012/2013 (o resultado final foi a aplicação e análise de um inquérito interno sobre o funcionamento das estruturas de apoio internas) e no ano 2012/2013 apenas se efetuou uma reunião da comissão de autoavaliação. Os resultados apresentados, no final do ano letivo, incidiram sobre o funcionamento da Unidade de Multideficiência (tendo sido apresentado um relatório e solicitadas informações que nunca obtiveram resposta), sobre a Sala de Estudo e os Apoios Educativos.

Mais uma vez, a tese de Helena Castro (2012: 252, 253) vem reforçar que a não eficácia da autoavaliação é o resultado da resistência às pressões externas da prestação de

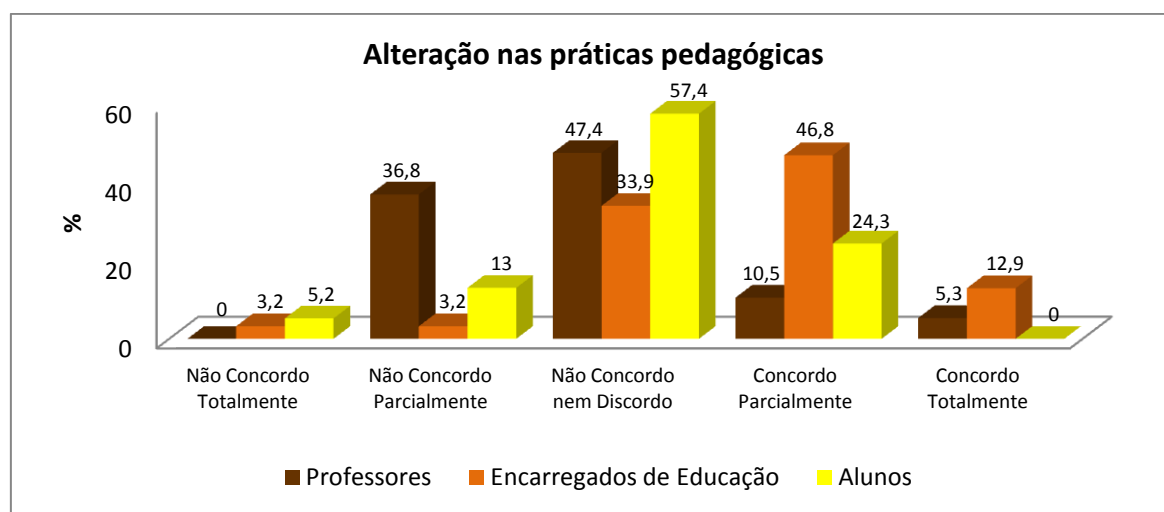
contas e ao aumento do poder regulador do Estado, visando a “redução da complexidade” (Luhmann, 2009), através da construção de um aparato avaliador (constructo simbólico e ritual) altamente complexo que funciona como legitimador (Meyer e Rowan, 1999; Berger e Luckmann, 2004) das práticas instituídas, como estratégia de manipulação (Oliver, 1991) e de gerenciamento de impressões (Mohamed et al., 1999), e não promovendo qualquer melhoria ou mudança de fundo na estrutura interna das organizações escolares, como é apontado por Clímaco (2010).

Portanto, as avaliações interna e externa na escola/agrupamento não são promotoras de alterações significativas na vida da escola.

Na prática, a relação da maioria dos atores institucionais com a avaliação, quer interna, quer externa, é uma relação de indiferença e de desconfiança que obstaculiza a inovação e a mudança nas escolas, gerando hipocrisia (Sá, 2004; Brunsson, 2006) entropia e inércia.

Os resultados obtidos fazem, por isso, pensar numa espécie de “incompetência organizacional” (Ott e Shafritz, 1994) alargada a todo o sistema educativo, na medida em que as diferentes organizações, a sua cultura e a sua política constroem padrões de pensamento, de decisão e de ação que não possibilitam ou não resultam de uma disposição para a aprendizagem no contacto com as pressões ambientais e com os eventos do quotidiano, impedindo a sua adaptação e pondo em risco a sua sobrevivência (Castro, 2012: 264).

Gráfico 9 - Perceção da Alteração nas Práticas Pedagógicas por Grupos (% de respostas)



Quadro 35 – Alterações nas Práticas Pedagógicas: Média da Percepção por Grupos

	A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas	A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo
Professores	2,7	3,8	2,4	2,8	2,8	3,0	2,6	3,2	2,8
E. Educação	3,5	3,5	3,8	3,8	3,6	3,7	3,4	3,7	3,6
Alunos	3,0	3,1	3,1	3,0	3,1	3,2	2,8	3,0	3,2

Da observação do Gráfico 9 e do Quadro 35 constata-se que grande parte dos docentes inquiridos apresenta uma posição neutra face às Alterações nas Práticas Pedagógicas. Existe, contudo, uma percentagem elevada (36.8%) é de opinião que a Mudança de Direção não originou Alterações nas Práticas Pedagógicas embora tenha originado modificações a nível de Melhoria de Qualidade de Ensino e Resultados.

A neutralidade apresentada significa ausência de impacto, não se verificam alterações significativas.

A neutralidade apresentada significa ausência de impacto, não se verificam alterações significativas.

Os entrevistados apenas nos conseguem identificar mudanças ao nível da mudança de ciclo e maior exigência (E1); introdução das TIC (E2), ou alterações quando houve a “implementação do novo programa da Matemática “ (E3, E7) ou com pequenos currículos⁴³ (sem especificar) (E4). Dizem mesmo “mas hoje praticamente o dia-a-dia dos docentes continua a ser o mesmo“ (E5). Mesmo o Conselho Pedagógico falha na comunicação com as restantes estruturas (E6).

⁴³ Neste caso poderemos considerar os currículos das turmas PCA, CEF e até no caso de alguns alunos com um CEI (Currículo Específico Individual).

O subdiretor considera que o Conselho Pedagógico tem um papel interventivo, nas questões pedagógicas, mas falha na transmissão das decisões dos resultados por parte das restantes estruturas (coordenações).(E6)

Há pouca diversidade nas estratégias de ensino aprendizagem (E1) e os alunos são pouco autónomos e pouco empenhados (E3,E5). No PE continuam a trabalhar mais autónomo por parte dos alunos (E3, E5).

Os problemas supracitados são os mesmos apontados no PE (p. 39-40).

Quanto aos EE, há que evidenciar que 55.7% tendem a Concordar que a Mudança de Direção originou Alterações nas Práticas Pedagógicas conduzindo a transformações no que respeita à Melhoria de Qualidade de Ensino e Resultados (46.8% a Concordarem Parcialmente e 12.9% a Concordarem Totalmente). Note-se também que 33.9% assumiram uma posição neutra neste ponto ao "Não concordar nem discordar" e que apenas 6.4% apresentam uma posição de discórdia.

Os EE assumem esta posição porque, provavelmente, imaginam através da retórica mediática que a existência de legislação nova e a divulgação de mudanças vão ter um impacto efetivo nas escolas.

Mais de metade dos alunos tem uma posição neutra (57.4%) com o facto de que a Mudança de Direção tenha originado Alterações nas Práticas Pedagógicas e 24.3% apreendem que, de facto, a Mudança na Direção tenha alterado as Práticas Pedagógicas no sentido de melhorar a qualidade de ensino e resultados.

Portanto, a maior parte do corpo docente e dos alunos apresentam um ponto de vista indefinido no que diz respeito às Alterações nas Práticas Pedagógicas ao passo que os EE consideram existirem algumas alterações (55,7%).

Ao analisarmos os dados compreendemos que há, realmente, algumas diferenças que podem ser entendidas pelos EE como fatores de melhoria. Apesar de estarmos perante uma faixa etária relativamente jovem, assistimos nos últimos anos a uma evolução na utilização de recursos, como é o desenvolvimento das novas tecnologias nas escolas. Também assistimos a um maior número de atividades e mais diversificadas. São dadas respostas aos alunos com dificuldades, como aulas de apoio, implementação de planos e acompanhamento quer da educação especial quer do SPO.

Nessa perspectiva e de acordo com as entrevistas, é confirmada a visão dos EE de que a maneira de ensinar mudou “um bocadinho”, mas que quando havia estagiários tinham formas de ensinar, por exemplo na Matemática (E7).

Sobre as dinâmicas de trabalho, a percepção de alterações também não foi satisfatória para o nosso estudo. Os entrevistados apenas nos conseguem identificar mudanças ao nível da passagem de ciclo e maior exigência (E1), introdução das TIC (E2), ou quando houve a “implementação do novo programa da Matemática” (E3) ou tirando pequenos currículos (sem especificar) (E4).

O diretor do agrupamento considera que “eu penso que na nossa escola, no nosso agrupamento, não houve enfim grandes alterações, nós continuamos a fazer trabalho coletivo “ e continua dizendo que

“não podemos nem posso afirmar que, de facto, por se ter alterado o modelo do órgão coletivo para o órgão unipessoal que se tenha melhorado muito, ou que se tenham, digamos assim, alterado práticas; hoje continuamos, enfim, por via das alterações também ao nível da própria avaliação dos docentes, porque houve essa tentativa de facto da entrada; não é, de alguém que possa questionar, de alguém que possa ajudar a prática ou melhorar a prática dos docentes, mas hoje praticamente o dia-a-dia dos docentes continua a ser o mesmo“ (E5).

O próprio CP não discute ou transmite as informações de uma maneira eficaz às restantes estruturas, tal como nos é mencionado pelo próprio subdirector. Talvez por esse motivo os alunos não se apercebam de novas aprendizagens, de novos meios de aprendizagem e do investimento que foi feito pelo PAM, PNL, TIC, Clubes... (E1) e que não haja uma eficácia efetiva depois da aplicação dos mesmos.(E6)

Os alunos reconhecem que nas disciplinas onde há mais diversidade nas estratégias de ensino/aprendizagem, inovadoras face às outras, há neles um maior interesse (como é o caso das Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais) (E1). Também neste caso não são de estranhar as informações dadas pelos discentes, uma vez que estamos perante disciplinas com uma componente mais prática e que desenvolvem variadas atividades como é o caso do PES.

Outro dos fatores que temos de apontar é a resistência ao trabalho mais autónomo, a falta de empenho por parte dos alunos, que reconhecem, apenas, aulas expositivas. O meio sóciofamiliar e as dificuldades de implementação de novos projetos (como o caso da Turma+) são apontados como das que permitem mudança no contexto do ensino

aprendizagem, na implementação na alteração de práticas que conduzam a um trabalho mais autónomo por parte dos alunos (E3, E5).

Para além da resistência à inovação, à falta de empenho e ao contexto sócio cultural, verificamos que o clima de escola e de aula são importantes para o sucesso dos alunos, prejudicando, em nosso entender, a implementação de novas práticas na sala de aula.

Encontramos três dimensões das perceções individuais acerca do ambiente relacional: a política (mais centrada na componente organizacional), a social (centrada na relação da escola com a sociedade e os seus dinamismos) e a relacional (centradas na parte individual). Há pressões externas e internas que influenciam o ambiente organizacional, tais como as preocupações relacionadas com a reorganização do poder, a degradação do ambiente social, onde existe uma competição e individualismo cada vez mais visíveis, e degradação das relações entre os atores, onde o conflito latente está presente.

Alguns autores (Alaíz et al., 2003:26-27) enumeram uma série de características das organizações educativas que determinam a especificidade das mesmas e que permitem considerá-las como potenciadoras das escolas como anarquias organizadas: o mesmo tipo de formação profissional e de estatuto entre os dirigentes e os professores; diferente perceção, valorização e avaliação dos objetivos organizacionais pelos diferentes atores educativos; uma estrutura interna debilmente articulada, marcada por “intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida” (Friedberg, 1995; Costa, 2003), dificultando o exercício hierárquico da autoridade e promovendo a troca de funções (Hatch, 2002); uma cultura escolar que reforça o sentimento e a prática do individualismo do corpo docente (Maroto, 2011). Assiste-se, também, a um forte impacto das preocupações de monitorização, formalização e uniformização de procedimentos que têm, necessariamente, de ser relacionadas com a problemática da legitimação e da credibilidade institucional, com destaque para a conformidade das práticas de avaliação, e o investimento na construção da imagem pública/social da escola através da adesão a projetos, eventos e parcerias com visibilidade na comunidade local. O diretor do agrupamento considera que é o próprio sistema que limita muitas vezes o desenvolvimento “deste ou daquele programa”, que se pode fazer sempre um pouco melhor, mas há imposições a nível superior que também o limitam (E5).

À luz da Teoria Neoinstitucional, segundo Bareil (2008) podem identificar-se diversas causas individuais de resistência à mudança: a intolerância à ambiguidade, a

preferência pela estabilidade, o receio de ser incapaz de se adaptar, a insegurança, a ansiedade, a crença de que perante o desconhecido se perde o controlo. Por outro lado, existem também causas de resistência organizacional: quando se veiculam valores divergentes dos instalados na cultura organizacional, uma estrutura demasiado burocrática, a história negativa associada ao passado,⁴⁴ a ausência de participação e de confiança na gestão, uma liderança ambivalente ou deficiente e uma fraca capacidade da organização para mudar (Pichault, 2009). Além destes fatores de resistência, Bareil (2008) ainda acrescenta as seguintes razões de resistência à mudança: o tipo de mudança pode ser considerado inoportuno em função da cultura organizacional, da sua complexidade ou da sucessão rápida e inconsequente de várias mudanças (síndrome da mudança repetitiva).

Quadro 36 – Perceção de Medidas Inovadoras Tomadas, ao Longo dos Anos, pela Direção para a Promoção do Sucesso Educativo

Medidas inovadoras indicadas pelos inquiridos	⁴⁵ Professores	⁴⁶ E. de Educação	⁴⁷ Alunos
Não houve mudanças	5,3	3,0	9,4
Não houve mudanças: Escola sem autonomia	15,8	7,6	-
Mudanças: Apoios Educativos	5,3	3,0	-
Mudanças: Apoios Educativos/Sala de Estudo	5,3	3,0	-
Mudanças: Curso CEF/PCA	5,3	1,5	-
Mudanças: não esPEEífica	-	-	0,9
% Respostas	36,8	18,2	10,3
% Não respostas	63,2	81,8	89,7
Total	100,0	100,0	100,0

⁴⁴ A maior parte do corpo docente tem uma impressão negativa sobre o anterior líder. Aliás, foi por esse motivo que se organizaram. No concurso para diretor, de acordo com a nova legislação, foi opositor o anterior e houve, desde logo, contestação e algum clima de tensão. Foram apontados motivos de gestão danosa, com registos no seu processo, para o Conselho Geral não o ter escolhido apesar de maior tempo de experiência e de ter formação recente em Administração e Gestão Educacional.

⁴⁵ Em 19 professores responderam apenas 7 (36,8%), os outros 9 (63,2%) são considerados não resposta.

⁴⁶ Em 66 encarregados de educação (de um total de 115 inquiridos) que responderam ao inquérito, apenas 12 responderam (18,2%) e como não resposta obtivemos 54 (81,8%).

⁴⁷ De 117 alunos inquiridos, apenas responderam 12 (10,3%) e 105 não responderam (89,7%).

Introduzimos esta questão - Qual a sua opinião, ao longo dos últimos anos, sobre o desempenho global da direção do agrupamento na implementação de medidas que promovem o sucesso educativo e uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico?- de resposta aberta para complementar o questionário, mas atendendo ao número reduzido de respostas e à tipologia das mesmas optou-se por realizar uma análise quantitativa.

Assim sendo, há a salientar que:

- Apenas responderam à questão 36,8% dos professores, 18,2% dos EE e 10,3 % dos alunos. De um total de 192 inquéritos recolhidos apenas 31 respostas.
- Portanto, a perceção revela que a direção não teve influência na implementação de medidas inovadoras que promovessem melhores resultados escolares, isso não aconteceu nesta escola;
- O elevado número de não respostas também se torna, em princípio, indicador de não se conseguirem identificar elementos;
- Das respostas, 15,8% dos professores e 7,6% dos alunos admitem que não houve mudanças por estarem numa escola sem autonomia;
- Só foram indicadas algumas modificações pelos professores e EE, ao nível dos Apoios Educativos, Sala de Estudo e com introdução de cursos PCA e CEF;
- Apenas 0,9% dos alunos que responderam percecionam mudanças, mas não indicam quais.

O reduzido número de respostas e o género de alterações que são identificados pelos inquiridos reforçam a análise apresentada nas respostas às questões anteriores.

Apesar do líder se manter no cargo há mais de sete anos, não existem modificações visíveis, apenas as contempladas no âmbito do quadro normativo. É uma organização onde não há um líder que consiga motivar os seus seguidores para a mudança, que consiga desenvolver um trabalho de equipa a fim de se atingirem objetivos e metas comuns. Está mais preocupado com a burocracia e o institucionalmente obrigado a cumprir.

É um sistema fraco, debilmente articulado, onde o ambiente interno/ externo e as relações de poder, políticas e de amizade ou familiares se impõem.

O individualismo e a competição permitem ao diretor controlar os seus seguidores, impondo as suas ideias e decisões.

5. Resultados das Entrevistas

Nota : para facilitar a leitura e interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas apresentamos uma nota explicativa das codificações utilizadas (Quadros 37 e 38).

O Quadro 37 apresenta os códigos dos entrevistados, respetivos grupos, o nº da entrevista, bem como o nº total de entrevistas realizadas.

Quadro 37 - Dados dos Entrevistados (Entrevistas)

Função	Código	Nº Entrevistas	Total	Grupo dos Entrevistados
Diretor	E5	1	1	Liderança de Topo
Subdiretor	E6	1	1	Liderança de Topo
Professora Bibliotecária (Ex Presidente do Conselho Pedagógico)	E8	1	1	Liderança Intermédia
Coordenador Departamento Ciências Sociais e Humanas	E4	1	1	Liderança Intermédia
Professor	E2	1	1	Pessoal Docente
Professor	E3	1	1	Pessoal Docente
Alunos⁴⁸	E1	1	1	Alunos
Encarregado de Educação	E7	1	1	Encarregado de Educação
Total			8	
Legenda E=Entrevista 1,2,3...8= nº da Entrevista				

O Quadro 38 explica o processo de categorização. Os resultados das entrevistas e a sua análise reuniram-se nos Anexos F e G, com as respetivas categorias, subcategorias, unidades de registo e frequência.

⁴⁸ Foram entrevistadas, simultaneamente, duas alunas.

Apresentamos, de seguida, um quadro exemplificativo da frequência das subcategorias por questão.

Quadro 38 - Explicitação das Subcategorias por Questão e Frequência

Questão / Categorias Subcategorias	Questão 1 Liderança	Questão 2 Poder da Direção	Questão 3 Cooperação entre agentes	Questão 4 Inovação /Formação	Questão 5 Avaliação Interna/ Externa	Questão 6 Alteração nas Práticas Pedagógicas
Mudança	E1, E2, E3, E6, E8	E1, E6, E2, E8	E1, E2, E6, E8	E4		E1, E2, E3, E4, E5, E7
Exigência	E1, E2	E4, E7			E1, E3	E1
Política	E2, E4, E7	E3, E7				
Parcialidade	E4, E7			E3		
Colegialidade	E6, E8					
Autoridade	E5, E6					E1
Reconhecimento	E2, E3, E7					
Motivação	E2, E3	E3	E6, E7			
Imposição	E6	E6			E6	E5
Delegação	E5					
Supervisão	E5					
Exemplo	E2, E4, E7					
Controlo/Iniciativa	E7					
Comunicação	E7			E7		E3, E6
Respeito	E7					
Visão						
Relevância		E1, E2				
Organização/Funcionamento		E3				E1, E2, E3, E6, E8
Empenho			E1, E2, E3	E2	E1, E2, E3	E1, E3
Cooperação/ Partilha			E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8			
Articulação			E6, E8			E3
Participação/Envolvimento			E1, E4, E5, E6, E7, E8	E7		
Acompanhamento			E1, E2	E1, E7		E1, E2, E3, E5
Formação				E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7		
Inovação				E6, E7, E8		E1, E5
Resistência				E7, E8		E2, E3, E5, E6
Eficácia				E3, E7	E3, E4, E6	E1
Coordenação				E2		E3
Rentabilização				E2, E3, E6		
Resultados				E6, E7		E1
Reflexão					E2, E3, E6	
Avaliação						
Relacionamento Interpessoal						E1, E4, E7
Adequação				E1, E2, E3, E7		
Impacto					E4	

Da análise do quadro depreende-se que a subcategoria mudança é aquela que tem maior número de frequências, nomeadamente nas questões 1, 2 e 6. No entanto, quando os inquiridos falam de mudança é para justificarem que, na realidade, não tiveram percepção de mudanças na escola.

Também ao nível da subcategoria inovação verificamos que não há referência, mesmo quando os questionados têm dificuldade em responder e quando respondem apenas mencionam que houve inovação nos recursos.

Há uma relativa dificuldade dos inquiridos em responder às questões que lhes são colocadas desviando, na maior parte das vezes, as respostas para um trabalho e questões mais de cariz pessoal.

Também nas entrevistas conseguimos confirmar que a escola tem estabelecidos objetivos e metas formais, de acordo com o cumprimento de formalismos e legalidades.

Os inquiridos não se identificam com objetivos partilhados, há grupos dominantes com interesses divergentes e os conflitos são latentes. Não existe um verdadeiro trabalho cooperativo e colaborativo mas antes um clima de competição e individualismo.

Estamos perante uma escola com um sistema debilmente articulado onde há um ritualismo vazio de sentido e intencionalidade, decorrente do legislado, os atores têm, na sua maioria uma participação fluída e parcial. No entanto, a imagem que a comunidade tem e que pode ser analisada através dos EE é de que há mudanças para melhor.

A propaganda e a encenação sobrepõem-se à autenticidade.

Fatores como o meio ambiente e as pressões do contexto institucional (mitos, crenças e rotinas) tornam-se importantes modelos de comportamento socialmente aceites, que proporcionam à organização uma tendência mais de acordo com a uniformidade e estabilidade do que com diversidade ou a mudança.

Estamos perante um sistema aberto com características muito próprias. Relaciona-se entre si e com o meio ambiente envolvente de uma forma integrada e dinâmica.

Ambiente é o contexto que envolve externamente a organização (ou o sistema). É a situação dentro da qual uma organização está inserida. Portanto, condições do ambiente também causam transformações no interior das organizações conduzindo a vida da organização seja diretamente seja através da tecnologia existente.

Para uma análise mais precisa das entrevistas e da eficaz influência da gestão e da ação do órgão diretivo na vida da escola, para além dos modelos das teorias organizacionais, tivemos também em atenção as seguintes competências-chave da gestão:

Quadro 39 - As 24 Competências de Gestão

Papel	Competências-Chave
Inovador	1. Conviver com a mudança 2. Pensamento criativo 3. Gestão da mudança
Broker	4. Criar e manter uma base de poder 5. Negociar acordos e compromissos 6. Apresentar ideias: apresentações verbais eficazes
Produtor	7. Produtividade e motivação pessoal 8. Motivar os outros 9. Gestão do tempo e do stress
Diretor	10. Tomada de iniciativas 11. Fixação de metas 12. Delegação eficaz
Coordenador	13. Planificação 14. Organização e desenho 15. Controlo
Monitor	16. Reduzir a sobrecarga de informação 17. Analisar a informação criticamente 18. Apresentar a informação: redigir com eficácia
Facilitador	19. Criação de equipas 20. Tomada de decisão participativa 21. Gestão de conflitos
Mentor	22. Auto compreensão e compreensão dos outros 23. Comunicação interpessoal 24. Desenvolvimento dos subordinados

*Fonte:*Felicio, Lopes, Salgueiro e Parreira (2007 como citado em Domingos et al, 2009: 37).

Gerir uma instituição vai mais além do que aquilo que está formalmente instituído, depende da capacidade do gestor o sucesso da instituição.

A legislação veio trazer dificuldades à coesão interna, a competição e o individualismo conduziram a uma maior conflitualidade, mesmo que latente, na estrutura relacional.

A organização tem de uniformizar novos procedimentos para se adaptar às pressões vindas do meio ambiente externo, via alterações legislativas (isomorfismo normativo) (Powell e DiMaggio, 1999). Tem de haver, por outro lado, controlo e esforço de adaptação.

Toda a instabilidade existente no ambiente da escola reflete-se na qualidade das aulas e das avaliações (dimensão política) (Morgan, 1986; Costa, 2003).

De seguida, iremos analisar os resultados das entrevistas por questão.

5.1. Questão 1

A atribuição da função de gestor escolar a um diretor com competências alargadas, substituindo o anterior órgão colegial composto por professores, conduz, na prática, a um reforço da liderança?

No que respeita à mudança na governação, alguns inquiridos consideraram que não há grandes diferenças (E1, E2) ou que mudou na teoria, mas não na prática (E3).

Apenas um dos inquiridos considerou que mudou algo, mas logo em 2002, alteração essa imposta pelos documentos orientadores da vida na escola. Considera que o novo Conselho Executivo trouxe à escola diferenças, no entanto, não explicita quais (E8). Esta inquirida foi presidente do Conselho Pedagógico, mas não consegue identificar quais as mudanças importantes, ou se aconteceram, ao nível de atuação, liderança e dinâmicas de trabalho.

Para além de passarmos a ter uma organização diferente, esta escola passa a ter um novo líder (em 2002). Com o anterior presidente o clima de escola foi-se degradando, estávamos perante um líder autoritário que controlava grupos de influência e de poder na escola. Foi, assim, composta uma lista opositora encabeçada pelo actual diretor.

Estas respostas vêm confirmar os resultados apresentados pelos inquiridos (Gráfico 4, Quadro 30) em que cerca de metade dos professores (52.6 %) concorda que o novo modelo de gestão conduz a um reforço na Liderança, dos quais 42.1% concordam parcialmente e 10.5% totalmente.

No que respeita aos encarregados de educação, mais de 61,3% dos inquiridos consideram que as mudanças no modelo de gestão contribuem para um reforço da

Liderança, embora 54,8% o percecionem parcialmente e apenas 6,5% totalmente; 32,3% situam-se numa posição neutra.

Dos alunos, 21,4% consideram que houve algum reforço da Liderança e 18% acham que a mudança do modelo de gestão não conduz a dados significativos; 60,7% não consideram existir um reforço da liderança com as novas mudanças uma vez que têm uma postura neutra.

Entende-se que o líder desta escola é autocrático e centralizador, define os objetivos de seus subordinados, além de escolher o método de trabalho, não deixando que os liderados participem das decisões tomadas.

É óbvio que os docentes e os EE estão atentos às mudanças na legislação e têm presente que o novo modelo têm como objetivo o reforço das lideranças e da autonomia nas escolas. Sabem que algo mudou mas não se consegue apontar, na prática, que alterações de deram.

Os alunos apenas compreendem o que muda ou não no decorrer das atividades letivas ou não letivas, na direção da escola mantém-se a mesma pessoa, os professores são os mesmos, mudam as políticas (às quais não dão atenção) mas as práticas vão continuar as mesmas.

Muda, portanto, a legislação e a organização da gestão, mas mantendo-se o mesmo diretor não se verificam mudanças de fundo.

Para além disso, a escola funciona como arena política onde os interesses dos grupos são da maior importância. As alunas entendem que não há exigência nem uma atuação eficaz do diretor (E1) e o anterior presidente do Conselho Diretivo da escola considera que há influência da política na sua atuação (E4). Esta situação tem a ver com o facto do diretor pertencer a listas políticas da vila e da região e trazer à escola membros do seu partido permitindo, inclusive, distribuição de propaganda política.

Além disso, a parcialidade derivada das relações familiares, de amizade e políticas não permitem, em grande parte dos casos, empreender mudanças (E2, E4, E7) que não seriam bem aceites por membros da comunidade com quem o diretor mantém essas relações. É parcial na sua forma de agir de acordo com interesses pessoais (E7).

Não reconhece o trabalho desenvolvido pelos que mais trabalham (E2, E3, E7) e não os motiva (E2, E3).

As alunas insistem ao longo da entrevista que o diretor devia ser “mais exigente” tanto para os alunos como para os professores e que não aplica os castigos que devia aos alunos, por isso não o respeitam (E1).

Apesar de se ter tornado um órgão unipessoal, o diretor afirma que continua a reunir com os adjuntos pelo menos uma vez por mês, para delinear um plano de ação (E6) pretendendo manter, assim, alguma colegialidade. Também procura envolver a comunidade “ quer seja a nível pedagógico quer a nível organizacional “ (E8). Procura, desta forma, não governar sozinho, mas por vezes, na hora de tomar decisões o subdiretor (E6) considera ser necessário o diretor ter de mostrar a sua autoridade.

O diretor é de opinião que a sua ação passa pela delegação de um conjunto de funções e de tarefas sendo o seu papel também o de supervisor (E5).

No entanto, em alguns casos, é necessário uma resposta imediata e é necessário exercer a autoridade na figura do diretor, não sendo exercida em sempre, apenas em situações pontuais que o exijam (E5, E6).

Então apesar de agora ser um órgão unipessoal, com poderes alargados, a ação do diretor mantém-se (E1, E2, E6, E8), mas com uma responsabilidade acrescida (E6), sendo o sistema que impõe e que pressiona o diretor (E6).

Há quem perceba que “ele” não decide sozinho, não tendo, portanto, o controlo e a iniciativa das suas ações (E7).

A falta de comunicação e a dificuldade em tomar decisões coerentes e eficazes limitam a sua ação (E7).

Na liderança, consideram alguns inquiridos que o diretor não é nenhum exemplo para a comunidade educativa (E2, E3, E4) e que não impõe respeito nem é exigente não sendo um líder na escola (E2). Não tendo mudado nada, apontam para a falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido e da motivação por parte do diretor. Sem metas ou objetivos que contemplem a melhoria dos resultados dos alunos, não podendo ser parcial e ter outros interesses (pessoais e políticos), “não pode haver política nessas coisas” (E3).

Não tem visão nem estratégia, com novas ideias para traçar um caminho diferente (E3, E4).

Considera o diretor que o seu estilo de ação passa pela colegialidade de decisões com os colegas com quem reúne, pela delegação de competências nos mesmos porque “ a

liderança efetiva realiza-se e concretiza-se quando o diretor é de facto capaz de delegar no outro um conjunto de funções e de tarefas “ que depois supervisiona” (E5).

O subdiretor considera que a liderança exercida pelo diretor devia ser mais impositiva (E6).

Não há, portanto, uma real perceção da liderança e do tipo de liderança exercida na figura do diretor não conseguindo, assim, os entrevistados identificar a forma como o diretor desenvolve a sua ação e promove a mudança.

A parcialidade derivada das relações familiares, de amizade e políticas não permitem, em grande parte dos casos, empreender mudanças que não seriam bem aceites por membros da comunidade com quem o diretor mantém essas relações. É parcial na sua forma de agir de acordo com interesses pessoais e não há exigência nem uma atuação eficaz do diretor, havendo influência da política na sua atuação. (E1, E2, E4, E7)

Na liderança, consideram alguns inquiridos que o diretor não é nenhum exemplo para a comunidade educativa e que não impões respeito nem é exigente não sendo um líder na escola. Não tendo mudado nada, apontam para a falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido e da motivação por parte do diretor. Sem metas ou objetivos que contemplem a melhoria dos resultados dos alunos, não podendo ser parcial e ter outros interesses (pessoais e políticos), “não pode haver política nessas coisas“. Não tem visão nem estratégia, com novas ideias para traçar um caminho diferente (E2, E3, E4) E3, E4).

O modelo de anarquia organizada e de sistema debilmente articulado também explicam, em parte, as dificuldades das lideranças e da ação do diretor. Os atores trabalham em função de pequenos grupos ou interesses individuais. Não há identificação, no geral, com o trabalho do diretor nem são definidos objectivos e metas comuns. O próprio PE é um documento que foi elaborado porque, tal como os outros documentos, está definido na legislação que deve existir e de que forma (Anexo L).

Por exemplo, também é interessante verificar que no CP se cumprem *timings*, há um ritual que se mantém ao longo dos quatro anos, os assuntos repetem-se no geral (Anexo I). Durante quatro anos não assistimos a nenhuma votação, concluímos que tudo o que teria de ser decidido o foi por unanimidade. As atas transcrevem, por vezes, algumas opiniões contrárias aos assuntos em análise mas nunca houve uma votação contra.

Na prática, o diretor consegue que as decisões sejam tomadas de acordo com aquilo que considera ser mais importante e os restantes membros limitam-se a aceitar. Há um

ambiente de conflitualidade latente, há insatisfação, que veio a ser agravada com a avaliação do desempenho, que não permitem a mudança. O próprio líder não motiva os seus seguidores.

5.2. Questão 2

O aumento do poder discricionário das autoridades escolares no que respeita própria estrutura organizacional, conduz a melhorias na qualidade do ensino/na promoção do sucesso educativo?

Existe o estabelecimento de objetivos e metas formais (de acordo com o modelo racional). Há um contolo formal e normativo burocrático, são elaborados os instrumentos de gestão havendo um estabelecimento formal de hierarquias, funções e privilégios. Nesta visão há o cumprimento de formalismos e legalidades e a monitorização dos resultados. Cumpre-se o institucionalmente estabelecido mas há uma mobilização dos recursos em função dos interesses dos grupos dominantes verificando-se conflitos mais ocultos ou mais manifestos, de acordo com as situações. Estamos num sistema anárquico organizado que nos apresenta uma imagem de organização debilmente articulada.

No plano neoinstitucional impera a hipocrisia, a organização apresenta ao exterior uma imagem que não corresponde, por vezes, ao ambiente interno.

A nível formal, a instituição cumpre o que institucionalmente lhe é solicitado mas quando procedemos a uma análise mais profunda verificámos as dificuldades que a organização tem ao nível não só das relações interpessoais mas no cumprimento de um projeto comum com objetivos comuns.

Quando questionamos os inquiridos sobre qual o objetivo do PE que consideravam mais importante, a maior parte não conseguiu responder ou desviou-se do assunto. Não pode haver, portanto, a identificação com um projeto comum.

Também na presente análise temos de ter presente que em termos de legislação há mudanças que devem ser implementadas mas, na prática, os diferentes atores não as conseguem identificar. Daí o elevado grau de indefinição que encontramos nas análises dos resultados dos inquéritos (Quadro 31, Gráfico 5). Por exemplo, uma elevada percentagem

de Professores inquiridos que apresentam uma posição indefinida na qual "Não Concordam nem Discordam" (36.8%) na presente questão e os alunos 40,2%.

A maior frequência de subcategoria nesta questão foi a mudança (E2, E6, E8). Tal como na questão anterior, consideraram os inquiridos que não se verificou qualquer mudança (E2) e são também apontadas como limitações à mudança as ligações políticas do diretor (E4) e o facto do mesmo continuar a não motivar e reconhecer o trabalho dos professores e que ao nível da organização teria de ser uma pessoa bastante rigorosa para manter tudo a funcionar em condições (E3).

E quando acontece a mudança, esta é feita de acordo com imposições superiores em que há uma obrigação, o resto continua.

Ao nível das estruturas intermédias dá-se relevância à figura do diretor de turma (E1, E2), não havendo outros cargos ou pessoa a salientar. Considera-se que o papel desempenhado pelo mesmo mudou estando mais ligado às famílias exercendo, deste modo, um papel de grande importância.

É, portanto, nesta estrutura que se reflete alguma mudança, mas é a legislação que a desencadeia (E6, E8).

Também neste caso, consideram que as coordenações são atribuídas de acordo com os interesses políticos e pessoais do diretor (E2, E3, E4) e as pessoas não são escolhidas de acordo com o seu perfil, sem se proceder a eleições dentro da estrutura.

É apontado como aspeto negativo a organização/funcionamento do PAM porque as pessoas não têm motivação nem se empenham (E3).

Reafirmamos, com base no modelo político, que esta organização deve ser entendida como um sistema onde há uma anarquia organizada e uma débil articulação. As influências externas e ambiente interno influenciam o modo como atuam os atores e as relações que estabelecem entre si.

E quando acontece a mudança, esta é feita de acordo com imposições superiores em que há uma obrigação, o resto continua.

5.3. Questão 3

Há um trabalho de implicação e compromisso da escola, das famílias e dos principais interessados locais?

Quando analisamos os dados apresentados e fazemos a comparação com os resultados dos inquéritos podemos concluir que a opinião sobre cooperação estará mais direcionada para as relações que são estabelecidas, presentemente, entre a escola e a família, nas ações que são dinamizadas pela escola para desenvolver essa cooperação.

São os professores e os EE, estes últimos têm uma posição mais definida aproximando-se ou mantendo-se o valor 4 (Concordo Parcialmente), que consideram existirem algumas mudanças. Para os alunos pouco ou nada muda, como já foi referido anteriormente (Quadro 32, Gráfico 6).

Há, na realidade, uma tentativa de aproximação da escola aos EE através de várias iniciativas. No entanto, continua a ser difícil conseguir o envolvimento da maior parte quer seja pela distância a que vivem quer seja porque não têm oportunidade, por questões profissionais ou pessoais, de se deslocarem à escola. Também temos de compreender que na altura em que estudavam não havia este tipo de iniciativas e, portanto, a maioria não compreende a importância do acompanhamento da vida escolar dos seus educandos.

Também aqui encontramos resistência à mudança.

Mais uma vez temos de analisar esta escola de acordo com o modelo político de anarquia organizada, onde a competição e o individualismo limitam a mudança e uma eficaz articulação dentro da organização. O ambiente *inter* e *intra* são fundamentais na maneira como a escola, os EE e a comunidade estabelecem ligações entre si e para o sucesso e desenvolvimento da instituição.

Por exemplo, há projetos que são difíceis de desenvolver como o PAM. Se houvesse um trabalho colaborativo maior seria mais fácil, mas a falta de atribuição de horas também contribuiu para isso. (E3)

A não articulação entre ciclos e a falta de colaboração, mesmo no que respeita a atividades, são fatores negativos apontados pelo subdiretor considerando que são sempre as mesmas pessoas a organizá-las. (E6)

No que se refere às ligações que a escola tem com a família verifica-se que é feita através das várias atividades promovidas pela escola (por exemplo, reuniões de início de

ano, ações de formação orientadas pelo SPO, Feira de Inverno, Dia do Agrupamento, Desporto Escolar) ou a ida dos EE para tomarem conhecimento dos resultados.(E1)

Uma das grandes dificuldades, apontadas nas entrevistas e como ponto fraco do RAAE, é a que existe em envolver os EE, daí ser um dos objetivos do PE a promoção desse envolvimento quer através de atividades diversificadas quer através das estruturas intermédias (por exemplo a direção de Turma).(E5)

Um dos aspetos que pode ser limitador desse envolvimento é a distância entre a escola básica dos 2º e 3º ciclos e os locais onde vivem os alunos, há dificuldades ao nível dos transportes e mesmo da disponibilidade de quem trabalha mais longe. (E1).

Há, portanto, um esforço de envolver os EE na própria gestão do dia-a-dia e na própria escola. No entanto existe um afastamento geográfico que permite uma eficaz participação. (E2, E5, E6, E7, E8)

Quando os entrevistados foram questionados sobre a abertura do agrupamento à comunidade e que exemplificassem de que modo se fazia a parceria com outras entidades e instituições, os mesmos não conseguiam identificar parcerias e protocolos para além dos relacionados com o centro de saúde, uma escola profissional da região e a a escola onde funciona o Centro de Novas Oportunidades. Mencionam que sabem que existem mas não sabem quais são nem identificar que tipo de impacto têm na escola/agrupamento...(E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8).

Não conseguem identificar é que tipo de colaboração existe com a comunidade, há quem considere que o envolvimento político externo à escola do diretor é prejudicial para a sua ação. Citando um dos inquiridos reforçamos essa ideia:

“esse é outro dos aspetos...eu aceito por e simplesmente que apesar de ter uma equipa que tem algum valor, tem mérito e tem trabalho, politicamente não me parece adequada a postura que eu tinha referido há bocado em momentos cruciais da vida da escola não só se assumir como também defender determinado tipo de projeto. A pessoa terá que ser apartidária e guardar para as sessões do partido a manifestação das suas opiniões.” (E4)

Num sistema débil não é de estranhar a pouca cultura de trabalho entre agentes. A escola funciona, portanto, como um arena política onde têm mais influência os grupos dominantes. Os departamentos são constituídos por diferentes grupos disciplinares “é uma baralhada por completo e que depois uns têm mais poder do que outros e que aqui os professores de Educação Física fazem o que querem e lhes apetece“ (E2).

Não existe um maior trabalho cooperativo e de partilha, considera a encarregada de educação porque “aqui somos todos amigos, mas na realidade ninguém é amigo de ninguém” (E8).

Existirá apenas alguma cultura de partilha, mas só em alguns departamentos ou grupos disciplinares (E4, E6, E8). Outras vezes, o diretor considera existir uma cultura de trabalho cooperativo com iniciativa da própria direção ao nível da comissão de horários e grupos de autoavaliação, não conseguindo identificar uma cultura de trabalho espontânea e que promova o desenvolvimento da organização em qualquer estrutura (E5).

A análise das atas do CP (Quadros 40, 41 e Gráfico 10), tal como já foi mencionado anteriormente, refletem a pouca participação/cooperação dos EE e da comunidade. Há iniciativas que pretendem fortalecer a participação dos vários agentes mas quando analisamos os relatórios no final de cada ano letivo há sempre esse ponto fraco apontado.

Poucos são os EE que participam nas atividades a desenvolver pelo Agrupamento, por exemplo (em setembro 2008), o CP, por proposta do seu presidente, é de opinião que o tema a abordar deve ter como objetivo envolver os EE na escola (através da leitura, atividades várias ou de projetos com outras temáticas). Devem, no entanto, ser os alunos a encontrar forma, a ter ideias, para trazer os pais à escola, sugerindo-se como exemplo aproveitar as profissões dos pais, para que se sintam mais úteis e mais envolvidos. (A1, A14, A26, A27)

No entanto, a cooperação é um dos assuntos menos representativos nas atas.

A preocupação da direção em desenvolver atividades que promovam a aproximação da escola aos EE reflete as indicações do RAEE (Anexo M). O diretor, mais uma vez, está preocupado com a imagem da escola e com o que é dito e definido superiormente.

5.4. Questão 4

A escola promove incentivos à melhoria contínua da educação, nomeadamente ao nível da inovação e na formação contínua dos professores?

Os recursos são mobilizados para cumprir formalismos e legalidades, cumpre-se, mais uma vez, o institucionalmente estabelecido e de acordo com alguns interesses. Ao nível do agrupamento realizaram-se ações ao nível das TIC, da Educação para a Saúde e do

gabinete de Psicologia. A restante oferta formativa é oferecida por um Centro de Formação Concelhio.

Relembramos, de acordo com os resultados da análise estatística (Gráfico 7, Quadro 33), que cerca de metade dos docentes (52,7%) não apreendem que hajam incentivos significativos em relação à Inovação/Formação no agrupamento, daí a sua posição de neutralidade; os EE, pelo contrário, entendem que se verificaram significativos incentivos à Inovação/Formação (77,8%). Essa visão pode ser explicada pelo facto de terem existido mudanças entre o tempo que frequentaram a escola e a atualidade (nomeadamente ao nível das tecnologias, recursos e implementação de novos programas); Os alunos têm, tal como os Professores, uma postura mais neutral, talvez porque é prática corrente a utilização de variados recursos, tecnologias e programas (PAM, PNL, PES...).

Todos os entrevistados consideram que há uma formação atualizada e que tem havido um investimento por parte da Escola, não só do pessoal docente mas também do pessoal não docente (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7). Apontam, no entanto, que a maior parte da formação, na Escola, tem sido ao nível das TIC (Escola Virtual e fora da escola os docentes têm tido formação ao nível dos novos Programas da Língua Portuguesa e da Matemática, Quadros Interativos e ao nível da Direção de Turma orientada pela Educação para a Saúde.

O subdiretor considera que “dentro das nossas limitações vamos tentando oferecer e vamos tentando variar a oferta, agora é claro que a chamada formação contínua está praticamente morta” (E6).

O mesmo refere que em termos de inovação não temos “grande coisa”; A encarregada de educação considera que “Devia haver mais projetos, mais coisas...para lhes abrir novas oportunidades” (E7).

A professora bibliotecária entende que há muitos projetos nacionais que podiam ser implementados mas que “aqui não se consegue“, devido não só às características geográficas, mas também à própria escola e aos professores (E8).

Aparecem muitos programas e projetos lançados todos os anos, mas atendendo às características do agrupamento e à realidade sócio-cultural do mesmo, “não daria nada, iríamos estar nós a perder o nosso tempo“, segundo as palavras do subdiretor (E6).

A biblioteca promove algumas coisas e a abertura acontece quando há as festas e as feiras do agrupamento (E7), segundo a encarregada de educação não há motivação para

mais, mas também a participação/envolvimento dos encarregados de educação/pais é reduzido, são sempre os mesmos. Nas suas palavras “sim, porque também o envolver, fazer mexer, porque isso faz mexer os miúdos “.

Também tem consciência de há da parte dos alunos uma certa resistência a aulas mais dinâmicas e diferentes porque já têm ideias pré-concebidas desde o 2º ciclo e as aulas devem se dadas daquela maneira (E7).

A mesma resistência foi sentida ao nível do trabalho a desenvolver pela professora bibliotecária que teve de se esforçar já que “o que estava em causa era mudar práticas quer na biblioteca quer no trabalho da biblioteca quer no trabalho dos docentes“ (E8).

Também não foram implementados programas que promovessem a mudança e ao nível da melhoria dos resultados dos alunos (E1, E2). Por exemplo, foram indicadas áreas de excelência no relatório de avaliação externa (Dança e Unidade de Multideficiência). Quando questionados os alunos e os professores não souberam identificar nenhuma área.

Por outro lado, as alunas consideram muito importante o facto de, a nível geral, os professores discutirem os resultados e tentarem aplicar estratégias conjuntas de forma a serem ultrapassadas dificuldades (E1).

Todavia, há anos que os resultados do 9º ano são melhores que outros. Alguns docentes consideram que isso depende dos alunos. Segundo o subdiretor “é muito difícil, não é, há muita variável para analisar, para se dizer se está a surtir efeito ou não“ mas não explicita (E6).

A encarregada de educação considera que os resultados globais não são os melhores quando comparados com outras escolas, “serão as fracas expetativas, serão os professores... será o conjunto...”, o que falta é as pessoas dizerem, falarem no que está a falhar. Devia haver uma maior abertura, mais comunicação (E7).

A professora bibliotecária considera que, ao nível geral, a escola não tem uma taxa de sucesso fraca. Não se deve baixar a qualidade nos anos intermédios e ter em atenção que no final de ciclo há, obrigatoriamente, uma comparação entre a avaliação interna e a avaliação externa. Importante é também o facto de os alunos saírem para o Secundário e até obterem bons resultados nas escolas para onde vão (E8).

Igualmente as aulas de Apoio e o Acompanhamento nas salas de aula se revelam importantes (E1), se o diálogo escola/família fosse maior era uma mais valia. Porém, muitos encarregados de educação/pais não vão à escola porque têm medo (E7). Apesar da

visão da encarregada de educação consideramos, tal como já foi referido, que há outros factores que justificam esse distanciamento tais como a localização geográfica, o não faltar ao emprego, o desconhecimento e a falta de diálogo com os educandos. Temos também de compreender que a maior parte dos EE tem uma formação académica ao nível dos 2º e 3º ciclos, não tem conhecimentos para dar apoio em casa e, a maioria, apenas se limita a ter conhecimento dos resultados escolares.

Há também falta de coordenação dos apoios e da sala de estudo (E2, E3, E7). A coordenadora do PAM fala em falta de eficácia, por exemplo do Plano só foi aplicada uma medida. Tal deve-se à necessidade de um assessor nas turmas (que não foi possível) e à falta de horas disponíveis. (E3)

Ao nível da oferta educativa não houve mudanças e há quem considere isso negativo, com prejuízo para algumas disciplinas como é o caso da Educação Visual. Deu-se uma sobrevalorização, devido a interesse pessoais, a áreas afetas à Educação Física, como a Dança. Nas turmas de 9º ano a Educação Visual perdeu o seu peso, não se atendendo ao facto de que poderia refletir-se numa falha para a formação base académica dos alunos que tiverem a disciplina no secundário (E3, E4).

A única mudança perceptível é ao nível dos recursos. Aí, sim, mudou alguma coisa e verificou-se alguma inovação e rentabilização, por exemplo, ao nível dos computadores, quadros interativos. Para uma escola rural está bem equipada (E1, E2, E3, E6, E7). Mas esta mudança não tem nada a ver com o novo modelo de gestão implementado com o 75/2008 mas com uma política de reorganização e de renovação de equipamento e tecnologias.

Portanto, não conseguimos encontrar dados que nos revelem alterações significativas numa organização onde há o Cumprimento de formalismos e legalidades, desenvolvem-se os projetos superiormente definidos (PAM, PNL, PES). A mobilização de recursos tem muito a ver com os grupos dominantes, há um grande investimento nos meios necessários para a prática desportiva⁴⁹, na sala de multideficiência⁵⁰ e no Plano TIC, neste caso tem a ver com um projeto do Ministério da Educação a nível nacional.

⁴⁹ Não é por acaso que o diretor pertence ao grupo de Educação Física.

⁵⁰ O professor que organizou este serviço educativo está destacado nos serviços centrais, em Castelo Branco, a dar apoio às escolas precisamente no âmbito da Educação Especial.

Não existe um trabalho conjunto que permita uma rentabilização eficaz de pessoas e recursos, com projetos e interesses comuns. Os interesses pessoais impõem-se aos interesses colectivos,

É exercido um isomorfismo coercivo resultante das pressões formais e informais exercidas sobre a organização por outras organizações das quais dependem e por expectativas culturais da sociedade em atua.

O modelo de ação é mantido na continuidade do líder não há, como já referimos, um reforço da motivação pelo trabalho desenvolvido pelos vários atores, cumpre-se o legislado, dá-se uma imagem de que a organização funciona de acordo com imposições normativas. Parece-nos que a ideia é manter o que existe, não conduzindo a transformações profundas que podem por em causa o poder autocrático e centralizador exercido pelo líder. Há um clima de insatisfação e de conflito latente mas que consegue ser controlado pelo diretor.

Apesar das novas indicações dadas pela legislação no que concerne à organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, continuam nas lideranças intermédias e no CP as mesmas pessoas, os docentes são os mesmos ao longo dos quatro anos em análise, não há também interesse por parte deste de mudança. Isso reflete-se na passividade de participação no CP e no desconhecimento dos objetivos do PE quando questionados.

5.5. Questão 5

A escola tem uma cultura de autoavaliação estimula o uso dos resultados para a tomada de decisões e melhoria da qualidade? E qual o impacto da avaliação Externa?

Não encontramos coordenação e articulação eficazes entre as avaliações interna e externa e um verdadeiro impacto na vida da organização. Os docentes e EE sabem que existe avaliação nas instituições, que essa é efetuada de acordo com o imposto superiormente. Também estão mais atentos à aplicação dos inquéritos e das entrevistas dos grupos inspetivos bem como dos resultados, posteriormente, transcritos em relatório.

Para os alunos tudo continua igual, como já foi mencionado, daí a elevada Percentagem de indecisão nos resultados dos inquéritos (50%) (Gráfico 8, Quadro 34).

Os dados das entrevistas permitem-nos refletir que apesar da ideia que os atores têm sobre o que deve ser feito e está legislado não é o que acontece na prática. O trabalho desenvolvido não é eficaz, mesmo o subdiretor reconhece isso “tudo o que é tratado nesse último Pedagógico, depois se vai perder com o início do ano letivo seguinte, falta ali um fio” (E6).

Discutem-se os resultados na última reunião do Conselho Pedagógico de cada ano letivo, mas têm funcionado apenas para cumprimento restrito daquilo que está legislado, por imposição (E3, E4, E6).

A nível formal, a instituição cumpre o que institucionalmente lhe é solicitado. Estamos perante um sistema anárquico organizado que nos apresenta uma imagem de organização debilmente articulada. Não há a preocupação de existir uma articulação entre o trabalho realizado e a realizar, não há uma continuidade que nos permita adequar estratégias e ultrapassar dificuldades já detetadas porque não existe uma comunicação eficaz entre as diferentes estruturas.

Podemos afirmar que a autoavaliação não tem qualquer impacto na vida da escola. Por exemplo, no relatório elaborado no final do ano letivo 2011/2013 foram apontadas algumas medidas que nem sequer foram tidas em atenção quer na apresentação dos resultados quer no ano seguinte.

Tendo em atenção a autoavaliação de escolas, consideramos que a não existe uma verdadeira cultura de nesta vertente. Prática comum é a formação de grupos de trabalho no final de cada ano letivo. Também no ano letivo 2011/2012 foi criada uma comissão composta por três professoras e o subdiretor, dando seguimento a uma anterior, com um maior número de representantes mas que nunca chegou a apresentar qualquer trabalho desenvolvido.

Quando questionados, os inquiridos mencionaram que não há uma verdadeira reflexão, mesmo a partir dos relatórios elaborados pelos diferentes grupos, e que não há a promoção de melhorias ou algum impacto no ano seguinte. Não há novos projetos promovidos na escola que promovam a evolução dos alunos, tendo em conta aos resultados da autoavaliação (E2,E3).

Discutem-se os resultados na última reunião do Conselho Pedagógico de cada ano letivo, mas têm funcionado apenas para cumprimento restrito daquilo que está legislado, por imposição (E3, E4, E6).

Um dos aspetos que é tido em atenção na avaliação interna é a qualidade do ensino, traduzido na melhoria do processo de ensino/aprendizagem que promova melhores resultados escolares.

As alunas consideram que há diferenças na passagem do 2º para o 3º ciclos, que o nível de exigência é maior. Só que alguns alunos não conseguem obter bons resultados porque não querem (E1), tal como os professores que revelam que não empenho nem trabalho (E2, E3).

A escola tem turmas pequenas o que facilita o trabalho com os alunos e são acompanhados pela maior parte dos docentes todo o ciclo, isso é facilitador dos resultados serem bons, atendendo ao meio (E3).

Se por um lado, não se verifica qualquer impacto na avaliação interna, o mesmo acontece na avaliação externa. A maior parte dos inquiridos não está a par do relatório de avaliação e tem dificuldades em responder. Apenas o anterior presidente do Conselho Executivo tem opinião formada afirmando que “não corresponde à realidade e porque é que o digo? -Porque a própria avaliação externa funciona nos moldes em que funciona, e para os parâmetros que estão instituídos legalmente mas os painéis são escolhidos intencionalmente, ou seja, nada aqui é feito ao acaso. Uma avaliação externa como o próprio nome pressupunha devia, de facto verificarem logo e validar aquilo que no momento é registado, com atores aleatórios, escolhidos de forma aleatória no momento, o que não acontece; por isso a realidade da escola é uma, neste caso pior daquilo que é registado e foi avaliado, noutros será melhor, neste caso: de liderança e organização eu não classificaria como Muito Bom mas sim como Bom“ (E4).

No ano 2010/2011, estava criada uma equipa que nunca chegou a reunir ou a apresentar qualquer trabalho.

Podemos afirmar que a autoavaliação não tem qualquer impacto na vida da escola. Por exemplo, no relatório elaborado no final do ano letivo 2011/2013 foram apontadas algumas medidas que nem sequer foram tidas em atenção quer na apresentação dos resultados quer no ano seguinte.

No ano 2013/2014 apenas se efetuou uma reunião da comissão de auto-avaliação. Os resultados apresentados, no final do ano letivo, incidiram sobre o funcionamento da Unidade de Multideficiência (tendo sido apresentado um relatório e solicitadas informações que nunca obtiveram resposta), sobre a Sala de Estudo e os Apoios.

Helena Castro (2012), indica que as percepções das pessoas sobre a ação inspetiva continuam a ser predominantemente negativas, corroborando, por um lado, o carácter cerimonial e ritual da inspeção/avaliação externa, e por outro, o receio de que os seus resultados produzam ilegitimidade ou reduzam a legitimidade (Meyer e Rowan, 1999). A avaliação externa é vista como uma obrigação que tem de se cumprir.

Os resultados das ações inspetivas são em primeiro lugar os relatórios tornados públicos. Tais instrumentos possuem um carácter eminentemente político e burocrático.

Vem reforçar que a não eficácia da auto-avaliação é o resultado da resistência às pressões externas da prestação de contas e ao aumento do poder regulador do Estado, visando a “redução da complexidade” (Luhmann, 2009), através da construção de um aparato avaliador (construto simbólico e ritual) altamente complexo que funciona como legitimador (Meyer e Rowan, 1999; Berger e Luckmann, 2004) das práticas instituídas, como estratégia de manipulação (Oliver, 1991) e de gerenciamento de impressões (Mohamed et al., 1999), e não promovendo qualquer melhoria ou mudança de fundo na estrutura interna das organizações escolares, como é apontado por Clímaco (2010). (Castro, 2012: 252, 253)

Portanto, as avaliações interna e externa na escola/agrupamento não são promotoras de alterações significativas.

Na prática, a relação da maioria dos atores institucionais com a avaliação, quer interna, quer externa, é uma relação de indiferença e de desconfiança que obstaculiza a inovação e a mudança nas escolas, gerando hipocrisia (Sá, 2004; Brunsson, 2006) entropia e inércia. (Castro, 2012: 264)

Portanto, as avaliações interna e externa na escola/agrupamento não são promotoras de alterações significativas na vida da escola. O agrupamento limita-se a cumprir o solicitado superiormente e não a realizar um verdadeiro trabalho de mudança e inovação.

5.6. Questão 6

A mudança de modelo de direção e gestão provocou alterações no modo de ensinar e fazer aprender os alunos? No clima de escola? Nas dinâmicas de trabalho?

Ao analisarmos os dados compreendemos que há realmente algumas mudanças que podem ser entendidas pelos EE como fatores de melhoria. Apesar de estarmos perante uma faixa etária relativamente jovem assistimos nos últimos anos a uma evolução na utilização de recursos, como é do desenvolvimento das novas tecnologias nas escolas. Também assistimos a um maior número de atividades e mais diversificadas. São dadas respostas aos alunos com dificuldades, como aulas de apoio, implementação de planos e acompanhamento quer da educação especial quer do SPO.

Sobre as dinâmicas de trabalho, a perceção de mudanças também não foi satisfatória para o nosso estudo. Os entrevistados apenas nos conseguem identificar mudanças ao nível da mudança de ciclo e maior exigência (E1), introdução das TIC (E2), ou verificaram-se alterações quando houve a “implementação do novo programa da Matemática” (E3) ou tirando pequenos currículos (sem especificar) (E4).

A maior parte do corpo docente e dos alunos apresentam uma posição neutra no que diz respeito às Alterações nas Práticas Pedagógicas, nos resultados dos inquéritos (Gráfico 9, Quadro 35), já os EE consideram existirem algumas alterações (55,7%).

Para os professores e alunos continuam a existir os mesmos modos de ensinar e aprender, a utilização de recursos e tecnologias a que já estão habituados. Para os EE isto não acontecia quando frequentaram a escola, os próprios manuais tinham um aspeto gráfico mais simplificado e a dinâmica das atividades dentro e fora da sala de aula também mudaram. Os próprios programas, nomeadamente ao nível da Língua Portuguesa e matemática, são geridos de forma diferente e são frequentemente actualizados. Consideramos serem estes aspetos que justificam os diferentes resultados.

O diretor do agrupamento considera que “eu penso que na nossa escola, no nosso agrupamento, não houve enfim grandes alterações, nós continuamos a fazer trabalho coletivo “e continua dizendo que

“não podemos nem posso afirmar que, de facto, por se ter alterado o modelo do órgão coletivo para o órgão unipessoal que se tenha melhorado muito, ou que se tenha digamos assim, alterado práticas; não é, hoje continuamos, enfim, por via das alterações também ao nível da própria avaliação dos docentes, porque houve essa tentativa de facto da entrada, não é, de alguém que possa questionar, de alguém que

possa ajudar a prática ou melhorar a prática dos docentes, mas hoje praticamente o dia-a-dia dos docentes continua a ser o mesmo“ (E5).

A encarregada de educação considera que mudou “um bocadinho“, mas que quando havia estagiários tinham diferentes maneiras de ensinar, por exemplo na Matemática (E7).

O subdiretor considera que o Conselho Pedagógico tem um papel interventivo mas falha na transmissão das decisões dos resultados por parte das restantes estruturas (coordenações) (E6).

Talvez por esse motivo os alunos não se apercebiam de novas aprendizagens, de novos meios de aprendizagem e do investimento que foi feito pelo PAM, PNL, TIC, Clubes (E1) e não haja uma eficácia efetiva depois da aplicação dos mesmos.

Os próprios alunos reconhecem que nas disciplinas onde há mais diversidade nas estratégias de ensino/aprendizagem, inovadoras face às outras disciplinas, há neles um maior interesse (como é o caso das Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais) (E1).

Outro dos fatores que temos de apontar é a resistência que há ao trabalho mais autónomo, a falta de empenho por parte dos alunos, que reconhecem apenas aulas expositivas. O meio sóciofamiliar e as dificuldades de implementação de novos projetos (como o caso da Turma +) são apontados como das que permitem mudança no contexto do ensino aprendizagem, na implementação na mudança de práticas que conduzam a um trabalho mais autónomo por parte dos alunos (E3, E5).

Para além da resistência à inovação, à falta de empenho e ao contexto sócio cultural, verificamos que o clima de escola e de aula são importantes para o sucesso dos alunos, prejudicando no nosso entender, até a implementação de novas práticas na sala de aula.

Foi indicada a necessidade de haver maior exigência/rigor e intervenção por parte da direção junto dos alunos que têm piores comportamentos. Quando alguns alunos saem para outros cursos ou outras escolas nota-se imediatamente mudança para melhor nas turmas e na escola, melhorando, assim, o clima de aula (E1). Há um bom clima de escola entre os elementos da comunidade escolar, segundo a opinião das alunas (E1). No entanto, o ex-presidente do Conselho Executivo e a encarregada de educação consideram que não é o que parece, não é verdadeiro (E7), não há clima de trabalho, não clima de silêncio, não há clima de inovação (E4).

Assim, nesta escola os problemas das disciplinas passam também por uma maior intervenção junto dos alunos que têm piores comportamentos.

Quanto à resolução dos problemas nas várias disciplinas, esta passa pelo acompanhamento que a escola dá (tendo sido implementada a sala de estudo no 7º ano, no ano letivo 2011/2012 e o alargamento a todo o 3º ciclo no ano letivo 2012/2013). As alunas consideram que é importante porque é tempo extra que têm para estudar, tal como o Acompanhamento ao Estudo. Referiram que nesta área é a professora de Matemática que leciona e dá, portanto, conteúdos/apoio de Matemática (E1).

A sala de estudo resulta desde que haja motivação do professor para isso (E6).

Também não há uma efetiva coordenação o que não permite uma eficaz comunicação, da sala de estudo, entre os diferentes elementos do Conselho de Turma e os vários órgãos da escola. Assim sendo, há quem considere que “para mim a sala de estudo acabou por ser só duas horas para os meninos estarem guardados na escola” (E3).

Os docentes entrevistados consideram que mesmo a nível de diretores de turma apenas se tomam as medidas do que está legislado, que a escola dá sempre resposta aos apoios de Língua Portuguesa e Matemática. Todos os alunos que obtenham nível inferior a três são propostos para apoio, apesar de estarem a funcionar apenas Língua Portuguesa e Matemática⁵¹ (E2).

Os alunos de Ensino Especial também têm feito um acompanhamento e trabalho constante com os outros, dentro e fora da sala de aula (E5).

Há também os planos de acompanhamento e de recuperação, apesar de os encarregados de educação, muitas vezes, não entenderem o que está escrito nos planos e os professores têm de lhes explicar bem.

O Projeto Curricular de Turma é entendido na medida em que deve ser considerado para informar do diretor “como é que está a correr, o que se está a fazer” (E2).

Não se têm verificado grandes mudanças, apenas o papel do diretor de turma está mais interventivo (E2).

O diretor do agrupamento considera que é o próprio sistema que limita muitas vezes o desenvolvimento “deste ou daquele programa” (E5).

Ao nível do PNL é evidente o trabalho que é feito, à semelhança do que acontece na biblioteca. Todos os clubes existentes estão ligados à Matemática e não têm nenhum impacto a nível de resultados finais (E2).

⁵¹ O funcionamento dos apoios também depende da disponibilidade no horário dos docentes. No ano letivo 2012/2013 funcionaram Apoios a Inglês e Francês.

Não há uma verdadeira articulação de saberes (E3), tudo passa apenas por uma folha onde se registam conteúdos e atividades.

O desempenho global/organização do agrupamento é considerado razoável (E2, E3), não se verificam mudanças de fundo, considera o subdiretor que isso só seria possível se existisse autonomia (E6). A professora bibliotecária considera que tem funcionado muito bem, mas não aponta em que sentido (E8).

O diretor do agrupamento considera que se pode fazer sempre um pouco melhor, mas há imposições a nível superior que também o limitam (E5).

Há resistência à inovação, falta de empenho por parte dos docentes que se revelam desmotivados. Persiste uma insatisfação e um conflito dissimulado que não permitem um trabalho cooperativo que conduza à implementação de novas práticas dentro e fora da sala de aula.

Concluindo, podemos afirmar que existe um ambiente de anarquia organizada que se revela na análise dos resultados das entrevistas, existem fracas relações estabelecidas entre os atores, dificuldades de articulação e o funcionamento burocrático de uma instituição mais dirigida por valores individuais do que por objetivos coletivos.

6. Análise documental

6.1. Atas do Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico

As reuniões do Conselho Pedagógico têm, na sua maioria, uma agenda determinada pela legislação em vigor e pelo calendário escolar. Deste modo, os assuntos tratados assumem um carácter repetitivo.

A partir da análise da ordem de trabalhos e das atas consultadas (anos letivos 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 e 2011-2012) pretendemos dar a conhecer a forma de atuação do Conselho Pedagógico e caracterização do funcionamento do mesmo.

O Conselho Pedagógico é o órgão de gestão mais antigo na estrutura organizativa das escolas e, embora sofrendo alterações de composição, tem resistido, ao longo do tempo, às mudanças introduzidas pela legislação relativa ao regime de gestão e autonomia

das escolas. Olhando para os decretos-lei 115-A/98, de 04/05, e 75/2008, de 22/04, o Conselho Pedagógico aparece como um órgão onde estão representados os intervenientes no processo educativo (professores, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação), embora sendo um órgão mais de caráter consultivo, a participação de todos os intervenientes pretende dar-lhe um papel importante no governo da escola .

Importa, no entanto, referir que o Dec.-Lei nº 75/2008, de 22/04 limita a democraticidade do órgão, bem como os seus poderes.

Observando as diferenças entre os dois últimos decretos-lei, podemos destacar:

- É introduzida na definição do CP a “supervisão” pedagógica, ao mesmo tempo que se vai retirar deste órgão o poder de supervisão da avaliação do desempenho dos docentes, que antes detinha;

- A supervisão é assegurada pelos coordenadores dos departamentos curriculares (4), coordenadores do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, coordenador dos diretores de turma (2º e 3º ciclos), pelo representante dos serviços técnico-pedagógicos (coordenadora do ensino especial) e ainda pelo representante do curso EFA-Secundário (que deixou de existir a partir do ano letivo 2010-2011, altura em que acabou o curso).

- Na legislação anterior, era maior a liberdade do agrupamento para a composição do órgão; limita-se o número de elementos e especifica-se quem deverá estar representado; só que face às dimensões do agrupamento os representantes são praticamente os mesmo no que diz respeito a coordenações de ciclos/departamentos, serviços técnico-pedagógicos e anterior presidente do Conselho Pedagógico (passa agora a ser a professora bibliotecária com presença no CP);⁵²

- A concentração do poder na figura do diretor, que no atual regime é, por inerência, o presidente do Conselho Pedagógico (CP); aliás, o diretor, dá as devidas informações ao CP sobre a constituição dos novos órgãos, funcionamento dos mesmos e competências (A9, A20).

Apesar da análise da atas do Conselho Pedagógico decorrer entre os anos letivos 2008/2009 e 2011/2012 é importante referir que a constituição deste órgão muda com o

⁵² Mantiveram-se as mesmas pessoas nas lideranças intermédias, apenas mudou num departamento. Outras alterações que se verificaram foram a mudança na composição do CP por DCE (quando regressou manteve-se o coordenador do Departamento de Línguas que tinha sido nomeado) e troca de funções da Coordenadora dos Diretores de Turma (A18).

Dec. Lei nº 137/2012, de 2/7. A nova constituição confere-lhe um carácter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes.⁵³

Atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, o presente diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento.⁵⁴

Considerando a complexidade da administração e gestão escolar, promove-se a simplificação e integração dos instrumentos de gestão estratégica, de modo que estes sejam facilmente apreendidos por toda a comunidade educativa e proporcionem melhores condições de eficácia.

Este sub-capítulo foi elaborado a partir da análise reproduzida nos Anexos H e I, constando aí o registo da ordem de trabalhos de todas as atas consultadas e a recolha de assuntos tratados (e a frequência dos mesmos), bem como a transcrição de algumas declarações consideradas pertinentes para o nosso tema de investigação ou para a caracterização do funcionamento do órgão ou da escola, durante os anos letivos de 2008/2009 a 2011/2012.

Podemos encontrar, na escola estudada, indicativos de isomorfismo ao nível do funcionamento de um dos órgãos de gestão: o Conselho Pedagógico. As reuniões têm uma estrutura similar no que se refere aos assuntos tratados (Anexo H), cuja agenda é determinada, em parte, pelas imposições decorrentes da legislação em torno do calendário escolar, apresentando, em grande parte um carácter repetitivo e, por isso mesmo, ritual. Muitas decisões tomadas neste órgão pouco mais são do que ritual e encenação (Meyer e Rowan, 1999), um ritual que tem por função “reproduzir a crença na instituição” (Friedland e Alford, 1999:316).

Há uma grande preocupação em se proceder à monitorização, formalização e uniformização de procedimentos, que têm, necessariamente de ser relacionadas com a problemática da legitimação e da credibilidade institucional, com destaque para a

⁵³ Tendo o Agrupamento em análise sido integrado num agrupamento maior, e também de acordo com nova legislação, o CP passa a ter a seguinte constituição (2013/2014): Presidente da CAP; Departamento de Línguas; Departamento Ciências Sociais e Humanas; Departamento Matemática e Ciências; Departamento de Expressões; Coordenador das Atividades de Complemento Curricular Experimentais; Coordenador dos Cursos de Dupla Certificação; Coordenador Diretores Turma Ensino Básico; Coordenador. Diretores Turma do Ensino Secundário; Responsável do Ensino Especial. No entanto, nas várias escolas ainda reúnem os diversos Departamentos.

⁵⁴ Há, em relação à escolha do coordenador do departamento curricular, uma alteração significativa, que é o facto de não ser designado pelo diretor, mas eleito, embora com base numa lista de três nomes elaborada pelo diretor.

legitimação das práticas de avaliação e o investimento na construção da imagem pública / social da escola procura desenvolver projetos e parcerias com visibilidade na comunidade local.

A análise das atas do Conselho Pedagógico teve como base palavras-chave identificadas com três teorias organizacionais (burocracia, arena política e neoinstitucional) e como objetivos:

- Triangular com os dados recolhidos a partir das entrevistas e dos inquéritos para verificar se estas se confirmam;
- Comparar as ordens de trabalho das reuniões com os assuntos efetivamente tratados, ao longo de quatro anos letivos consecutivos;
- Confrontar essa ordem de trabalhos com as competências atribuídas ao CP;
- Perceber a importância que o decreto lei 75/2008 teve no comportamento institucional;
- Refletir sobre a cultura organizacional da escola, tentando detetar obstáculos e constrangimentos ou vantagens;
- Analisar as mudanças

Pela quantidade e variedade de assuntos tratados, o CP é um órgão funcionalmente burocrático, cumprindo *timings* e normativos, realizando, no tempo próprio, as tarefas agendadas no calendário de atividades, registando formalmente, de modo a legitimar, as ações e decisões dos diferentes atores institucionais .

- A principal estratégia das organizações educativas estudadas face às pressões externas e internas é o isomorfismo, seja coercitivo, seja normativo.
- O aumento da burocracia, quer pela via da formalização, quer da monitorização, parece implicar o aumento do conflito.
- O aumento do isomorfismo também parece implicar o aumento do conflito embora escondido.

Assim, o aumento das pressões externas parece influenciar o aumento de pressões internas. O isomorfismo coercitivo acarreta o aumento do isomorfismo normativo, como resposta a esses dois tipos de pressão. Por sua vez, como aumentam quer a uniformização, quer a monitorização e a formalização, o esforço burocrático e institucional é maior, fazendo aumentar o conflito nas relações entre os atores institucionais e reduzindo, por isso, a coesão interna.

Os procedimentos de avaliação externa e todas as relações das escolas com o ambiente externo implicam alteração das estratégias de funcionamento interno das escolas. Mas, se assim é, mesmo as mudanças ocorridas no plano da teoria burocrática não são explicadas por esta mas pela teoria neo-institucional, já que o que está em jogo é, em última instância a imagem da escola, a sua credibilidade perante o olhar externo.

A teoria burocrática parece ser aquela que explica a maior parte do funcionamento do Conselho Pedagógico, expressa uma racionalidade marcada, quer por uma intencionalidade do controlo externo e pela conformidade legal (isomorfismo coercitivo), quer pela tecnicização e especialização das práticas e pela homogeneização procedimental (isomorfismo normativo). Assim sendo, os assuntos tratados desenvolveram-se, ao longo dos quatro anos, de acordo com: avaliação do desempenho docente e de pessoal não docente, análise dos resultados escolares, critérios de avaliação, abandono escolar, autoavaliação, avaliação externa, acompanhamento do PAA, constituição de equipas de trabalho, articulações interdepartamentais, cumprimento de programas, alterações de metodologia/estratégias Indicadores da função de acompanhamento do Conselho Pedagógico.

Como indicadores da função normalizadora listamos a aprovação do PAA, horários, calendários, matrizes, adopção de manuais, aprovação do PEI de alunos com NEE, provas de recuperação, aprovação de provas e planos de recuperação, aprovação e avaliação de planos de acompanhamento, estatuto do aluno, matrículas, legislação. Indicadores da função normalizadora do Conselho Pedagógico.

As teorias política e neo-institucional explicam também parte desse funcionamento. As preocupações burocráticas destacam-se pela sua importância no ano letivo 2009/2010, para implementação do disposto no decreto-. O fenómeno de burocratização é maior devido aos processos de institucionalização que só começam a consolidar-se no ano letivo de 2009/2010 quando as dinâmicas de monitorização também aumentam.

Como indicadores de jogos de poder e influência interna/externa registamos a reorganização dos poderes internos, na medida em que durante este ano letivo abriu o concurso para eleição do novo diretor.

Assistimos a alterações dos órgãos de gestão, eleições, parcerias e projetos, concursos, feiras, intervenção de elementos do CP, participação de diferentes membros da comunidade em atividades, recursos (arena política).

A nível neoinstitucional, como revelador da função reguladora do CP, houve a elaboração e aprovação de instrumentos de avaliação de desempenho, uniformização de documentos e procedimentos internos, aprovação de documentos internos. Indicadores da função reguladora do Conselho Pedagógico.

Quadro 40 - Número de atas analisadas em cada ano letivo												Total atas analisadas
2008/2009	4 setembro 2008 (A1)	21/28 outubro 2008 (A2)	26 novembro 2008 (A3)	21 janeiro 2009 (A4)		4 março 2009 (A5)	29 abril 2009 (A6)			2 julho 2009 (A7)	15 julho 2009 (A8)	8 ⁵⁵
2009/2010	16 setembro 2009 (A9)	21 outubro 2009 (A10)	18 novembro 2009 (A11)	13 janeiro 2010 (A12)		3 março 2010 (A13)	21 abril 2010 (A14)	12 maio 2010 (A15)		7 julho 2010 (A16)	14 julho 2010 (A17)	9
2010/2011	2 setembro 2010 (A18)	27 outubro 2010 (A19)	17 novembro 2010 (A20)	12 janeiro 2011 (A21)	16 fevereiro 2011 (A22)	23 março 2011 (A23)		11 maio 2011 (A24)	15 junho 2011 (A25)		15 julho 2011 (A26)	9
2011/2012	21 setembro 2011 (A27)	26 outubro 2011 (A28)	23 novembro 2011 (A29)	11 janeiro 2012 (A30)		7 março 2012 (A31)	18 abril 2012 (A32)	30 maio 2012 (A33)	27 junho 2012 (A34)		17 julho 2012 (A35)	9
Total												35

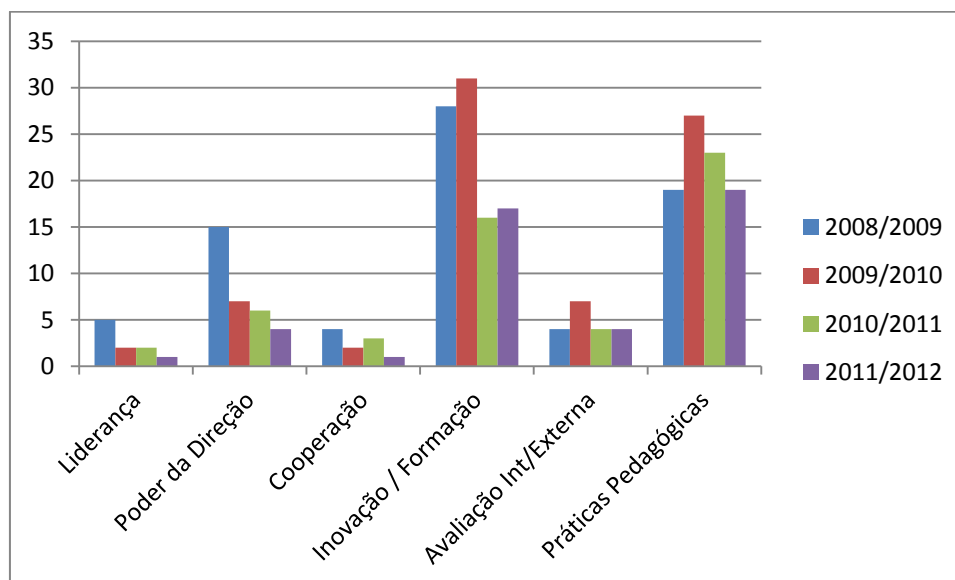
Elaboraram-se os quadros de frequência e respetiva análise (Anexo I) e a partir daí pretendeu-se verificar de que forma atua o CP.

Quadro 41 - Frequência das Categorias das Atas do Conselho Pedagógico

	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Liderança	5	2	2	1
Poder da Direção	15	7	6	4
Cooperação	4	2	3	1
Inovação / Formação	28	31	16	17
Avaliação Int/Externa	4	7	4	4
Práticas Pedagógicas	19	27	23	19

⁵⁵ Neste ano letivo apenas decorreram 8 reuniões.

Gráfico 10 - Frequência das Categorias das Atas do Conselho Pedagógico



Verifica-se, a partir da análise do quadro e do gráfico, que as categorias que têm menos frequência são as que dizem respeito à liderança, cooperação e avaliação interna/externa.

Na categoria liderança, destacamos:

- A ação do diretor, enquanto presidente do Conselho Pedagógico, limita-se apenas a implementar as orientações legislativas e a seguir um calendário e a informar sobre as alterações da composição do mesmo decorrentes do 75/2008 (A9-setembro 2009);

- De acordo com as novas orientações, foi criada uma comissão (2008-2009) constituída pela coordenadora da Becre e a coordenadora dos Diretores de Turma para elaborarem a reformulação do regimento do funcionamento do CP (A1-setembro de 2008);

- Solicitou o presidente do CP a articulação entre o regimento do mesmo e o Projeto Educativo, ambos fulcrais para o funcionamento do agrupamento; apresentou seguidamente um esboço que constituiria o início do documento (2008-2009 – setembro 2008-A1);

- Certo é que passado um ano, a aprovação do regimento do funcionamento do CP ficará para a próxima reunião (setembro de 2009-A9), que conduziria a um novo adiamento em novembro de 2009 (A11).

- A comissão levaria mais de dois anos a elaborar o documento. Ao longo da análise das atas não foi apresentada qualquer proposta de retificação ou análise do documento.

Finalmente, em novembro de 2010, temos a aprovação do regimento do funcionamento do CP (A20). Mas, nesse momento, o processo de constituição do CP ainda não está concluído, há a necessidade de se nomearem novos representantes dos EE (2) porque já estavam presentes no Conselho Geral (A19, A20, A22); concluído em março de 2010;

- Outros dos assuntos tratados foram transferência de competências para a Câmara Municipal – instalações e pessoal não docente (A1-2008-2009);

- Também são dadas orientações sobre o funcionamento dos órgãos, orientações para as reuniões de início de ano, em todas as ordens de trabalhos das reuniões de CP (setembro- (A1-Reuniões Conselho de Turma (2008-2009); (A3, A17).

- No decorrer da atribuição de novos poderes, o diretor nomeia nova assessora, com 11 horas, responsável pelo ensino pré-escolar. Ratificada pelo Conselho Geral a 16 de fevereiro⁵⁶ (A13)

Poder da Direção

- O diretor tem o cuidado de lembrar, em CP, quais os seus poderes: nomear o coordenador de acordo com os requisitos do artigo 7º e organizar a equipa de Educação para a Saúde, na qual se inclui a Educação Sexual; definir a organização e normas de funcionamento do gabinete de informação e apoio aos alunos previsto no artigo 10º da Lei 60/2009, de 6 de Agosto (A14).

- Informa o Conselho Pedagógico da nomeação para cargos e funções: Equipa Educação para a Saúde; Equipa BE/CRE; Embelezamento Espaço Escolar; Comissão

⁵⁶ Quando foi nomeada, a maior parte do agrupamento não compreendia, quer pelo trabalho desenvolvido ao longo dos anos quer pela falta de empatia que tinha com os restantes membros da comunidade escolar. Era, no entanto, uma forma de mantê-la no agrupamento e no grupo escolar ao qual pertencia o diretor e era considerado privilegiado na escola/agrupamento.

Autoavaliação; Desporto Escolar; Atividades Interna; Coordenação Desporto; Diretor de Instalações; Tutorias; Clube KODU (2011-2012) (A28).

- Algumas das questões levantadas nas reuniões tiveram em atenção a dificuldade em haver uma lista para o Conselho Geral, num primeiro momento, e, depois, a constituição do mesmo (2009-2010); no que respeita ao funcionamento dos diversos órgãos do agrupamento verificam-se dificuldades no processo de constituição de uma lista para o Conselho Geral, só numa 2ª fase o processo foi concluído (só em janeiro de 2009); retificação da composição do Conselho Geral que não tinha representada a presença de alunos do Curso de Educação e Formação (A13).⁵⁷

Na promoção do sucesso escolar, o CP dá importância aos Planos de Acompanhamento, de Desenvolvimento e Apoios Pedagógicos Acrescidos. O Conselho Pedagógico concordou com a implementação deste tipo de planos, considerando, nas palavras do seu presidente “que a escola pública tende a massificar, não possibilitando o desenvolvimento de certos alunos com mais capacidades e/ou aplicação”. Salientou-se ainda o exemplo que estes alunos podem constituir (A1).

A salientar que nunca foram aplicados, no agrupamento, Planos de Desenvolvimento.

Foi efetuada a candidatura ao programa “Mais Sucesso“ (ano letivo 2008-2009) – turmas de 5º, 6º e 7º anos (A6).

Sobre este projeto nunca houve mais nenhuma informação.

Cooperação

Ao efetuar a análise das atas verificamos que a participação/cooperação dos EE e da comunidade é pouco significativa.

Poucos são os EE que participam nas atividades a desenvolver elo agrupamento, por exemplo (em setembro 2008), o CP, por proposta do seu presidente, é de opinião que o

⁵⁷ Neste agrupamento iremos verificar que o diretor, nomeado a partir do ano letivo 2009-2010, teve na oposição um ex – presidente do Conselho Executivo. Orientou uma lista que lhe fosse favorável, o que o outro candidato não conseguiu. Para além disso, se a presidente do Conselho Geral provisório apoiava o 2º candidato (constava que pertenceria à próxima lista). A nova presidente do Conselho Geral apoiava o candidato nº1, era do mesmo grupo disciplinar com quem trabalhava há quase 20 anos e tinha relações familiares próximos com aquele que viria a ser nomeado subdiretor. Também foram analisar o processo do candidato nº 2, que tinha sido alvo de um processo disciplinar anterior devido à utilização de verbas do bar da sala dos professores. E foi esse o motivo que consideraram para vencer o candidato nº 1. O Conselho Geral transitório iniciou o processo para eleição do Diretor que foi concluído já com o novo Conselho Geral.

tema a abordar deve ter como objetivo envolver os EE na escola (através da leitura, atividades várias ou de projetos com outras temáticas). Devem, no entanto, ser os alunos a encontrar forma, a ter ideias, para trazer os pais à escola, sugerindo-se como exemplo aproveitar as profissões dos pais, para que se sintam mais úteis e mais envolvidos.

Solicitou-se aos Diretores de Turma/Professores Titulares de Turma que, nas reuniões de pais de início de ano letivo, os sensibilizem para uma maior participação na escola (2008-2009-A1).

- Um dos aspetos que é analisado, ao longo das atas, pelo presidente do CP são as presenças dos EE nas reuniões com os Diretores de Turma (A6, A13) e da sua participação na vida escolar como, por exemplo, nas ações desenvolvidas no âmbito da Educação para a Saúde – Ações para EE e docentes sobre Educação Sexual (A14).

- Para além das reuniões com a Câmara Municipal sobre os assistentes operacionais (A20, A24), verificaram-se contatos com a Associação Cultural da Beira Interior e com o patrocínio da EDP - Projeto Zédip (A27).

- Sendo a cooperação um dos assuntos menos representativos nas atas não é, portanto, de estranhar que surjam apreciações com o seguinte teor “podemos concluir, que apesar de algumas dificuldades, a comunidade educativa demonstra ter uma cultura de entreajuda e colaboração em todas as iniciativas levadas a cabo nesta escola. Os resultados dessa estreita cooperação revelam uma tendência francamente positiva, para o sucesso de todo o trabalho desenvolvido em conjunto“, mas não são esPEEcificadas quaisquer iniciativas que sirvam de exemplo (A26).

Formação / Inovação

- Verificamos que a oferta formativa para docentes e não docentes é muito reduzida. Os docentes realizam, na sua maioria, a formação contínua oferecida por um centro de formação local. Ao nível do agrupamento houve alguma formação específica em 2008-2009 e 2009-2010, nas TIC (certificação -A14), Formação Escola Virtual, Educação para a Saúde, Diretores e Titulares de Turma e Calculadoras Gráficas (A17).

- Em setembro de 2008 foram apresentadas propostas (do centro de formação) para pessoal docente e não docente, bem como a lista de docentes com necessidade de formação (2008-2009-A1). Há uma oferta bastante diversificada por parte do centro de formação em cada área do ensino e é a ele que recorrem, na sua maioria, os docentes.

- Poucas são as propostas e as análises efetuadas sobre as necessidades do agrupamento, apenas em 2010 o presidente do CP referiu que ao nível da formação de docentes, poderia propor-se uma ação que creditada e a funcionar com a ajuda do Centro de Formação, dando como exemplo “supervisão pedagógica”. Nunca foi implementada essa formação.

Na mesma reunião a professora bibliotecária mencionou que a ação “A BE e o Currículo – Que estratégias?” proposta para a Biblioteca, poderá ser incluída no Plano de Formação do Agrupamento (A19).

Verifica-se, aqui, um aproveitamento de uma ação desenvolvida no âmbito das Bibliotecas e que viria enriquecer o Plano de Formação do Agrupamento. O mesmo se verifica com ações desenvolvidas no âmbito da Educação Para a Saúde e Desporto Escolar.

Nas reuniões há a necessidade, essencialmente, de aprovar verbas para o Desporto Escolar, Educação para a Saúde e PTE. Dá-se um ênfase a estas áreas, senão vejamos:

- Verbas para o Desporto Escolar (A1), Projeto do Clube do Desporto Escolar (4 professores, 66 alunos: Atividades Rítmicas Expressivas, Desportos Gímnicos e Futsal) (A3); Educação para a Saúde (A2, A5); candidatura e atribuição de verbas; segurança nas Instalações (A1); Plano Tecnológico Educação - distribuição de verbas e instalação de equipamentos (A1); composição da equipa PTE (presidente do Conselho Executivo; vice presidente e coordenador pedagógico; professores TIC; Coordenadora Becre; 1 elemento do pessoal não docente com competências TIC) (A5)⁵⁸; clube Origami; Desporto Escolar; PAM sem atribuição de crédito horário nem financiamento; PNL (A17); apoio monetário pra a biblioteca (A18).

O CP perde tempo com questões como:

- O professor ... colocou a questão dos equipamentos informáticos na sala de aula nomeadamente a inexistência de uma mesa independente para o docente. Referiu ainda que a proliferação de vírus nos equipamentos informáticos, nesta escola, leva a que os professores não utilizem o material. A necessidade de se melhorar os equipamentos de impressão e a velocidade da rede de internet foi também apresentada (A18).

No tocante a medidas inovadoras (neste caso discutidas/introduzidas no agrupamento neste momento), verificamos que também há poucas propostas e análises no CP. Podemos exemplificar como assuntos:

⁵⁸ Apenas houve mudança das designações para diretor e subdiretor. Mantiveram-se as mesmas pessoas ao longo dos anos.

- Melhorias dos resultados dos alunos: proposta de critérios de avaliação que serão discutidos nos Departamentos e Conselhos de Turma para posterior análise no CP (A1).

- Aprovação de candidaturas para CEF e continuidade de Espanhol (A1);

- Foram intervenientes o presidente do Conselho Pedagógico, o coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, a professora bibliotecária e a coordenadora do Departamento de Expressões que teceram algumas considerações sobre a avaliação e funcionamento dos Conselhos de Turma e a necessidade de se avaliarem os alunos levando em conta todas as dimensões da prestação do aluno no seu processo formativo (A25).

- Apresentação dos PAA, que gravitam, ao longo dos quatro anos analisados, sempre em torno das mesmas atividades (PAM; PNL; Biblioteca; Departamento de Ciências Sociais e Humanas – visitas de estudo, feiras e exposições); dia do Agrupamento e Desporto Escolar.

O presidente do Conselho Pedagógico revelou sempre grande preocupação com a articulação horizontal e vertical do currículo, e tem necessidade de mencionar que a Avaliação Externa concluiu que os documentos estão articulados e que há ligação entre o Projeto Educativo e as ações propostas no PAA para a sua operacionalização (A19).

No tocante à articulação vertical, chamou-se a atenção para a necessidade de se efectuarem reuniões com as AEC's e que os Departamentos se devem pronunciar em relação às planificações apresentadas pelas mesmas. Também se deverá verificar o que é possível articular entre as áreas curriculares e as AEC's (A19).

Avaliação Interna e Externa

A ação da avaliação externa desenvolveu-se, em traços gerais, em torno dos seguintes campos:

- Em 2008 decorreu no agrupamento a atividade inspetiva “Resultados escolares e estratégias de melhoria no ensino básico” nos dias 2,3 e 4 de dezembro, no nosso agrupamento (A3; A14; A15);

- Em maio de 2009, a escola recebeu a inspeção que irá resultar num relatório que será analisado em reunião do CP e que teve em atenção os seguintes aspetos (A16):

- (...) a professora interveio dizendo que o relatório da avaliação externa refere que não foram adoptadas medidas de apoio individualizado a Inglês quando esse apoio era prestado no decorrer das aulas. Ainda em relação ao Inglês existe documento de articulação

com os colegas das AECs. Houve, no entanto, alguma dificuldade na implementação dessa articulação devido às orientações externas à escola que estes professores tinham;

- No que concerne ao ponto 2 – Prestação do Serviço Educativo, o diretor sugeriu que se realizassem aulas observadas por colegas do mesmo grupo disciplinar numa perspetiva de se melhorar a prática pedagógica.

- Em relação ao ponto Organização e Gestão Escolar alguns elementos presentes referiram que deveria existir uma maior preocupação com divulgação de atividades realizadas e/ou a realizar.

- Relativamente ao ponto 5- Autoavaliação, do relatório de avaliação considera-se que, para melhorar a autoavaliação, é necessário que os relatórios elaborados contenham uma atitude crítica, apontando soluções.

- Após a apreciação do relatório da avaliação externa o Conselho Pedagógico concordou, no essencial, com o mesmo (A16).

- Foram identificadas duas ações inspetivas (2008 (A1) e 2010 (A17) que tinham como objetivo analisar o arranque dos anos letivos, não sendo identificada qualquer situação irregular.⁵⁹

Avaliação Interna

Foi sendo prática, ao longo dos anos, nomear grupos de trabalho de autoavaliação do agrupamento (de acordo com o art.º 6º da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro) que se dividiam: Projeto Educativo; Plano de Atividades; Desempenho e Funcionamento dos Órgãos de Administração e Gestão e das Estruturas de Orientação Educativa; Práticas de Colaboração da Comunidade; Acompanhamento do Cumprimento do Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro (A17).

Por norma eram nomeados os mesmos elementos para cada temática e do trabalho realizado resultavam relatórios que depois eram aprovados na última reunião, em julho, do CP. Mudam algumas informações mas a estrutura dos relatórios vai-se manter mesmo já depois da nomeação da Comissão da Avaliação Interna.

⁵⁹ Apesar de ao longo dos vários anos terem existido algumas divergências resultantes do facto de disciplinas mais teóricas terem horários mais concentrados da parte da tarde e disciplinas como a Educação Física e Educação Musical decorrerem no período da manhã. Esta situação também beneficiava os docentes das respectivas disciplinas que tinham os seus horários organizados no período da manhã e sem atividades lectiva à sexta ou segunda-feiras. A inspeção nunca levantou qualquer questão.

Em 2011, é nomeada uma equipa de trabalho constituída por um núcleo formado por três docentes,..., integram ainda esta equipa o subdiretor do Agrupamento, ..., tendo em vista a supervisão geral do processo e avaliação de alguns domínios específicos, e a professora da Universidade mais próxima, na qualidade de amigo crítico – contribuindo com a sua perspetiva exterior para a melhoria do trabalho da equipa, análises e documentos produzidos sobre as práticas do agrupamento⁶⁰ (A29).

No entanto, não foi desenvolvido o trabalho efetuado pela equipa. Esta apenas reuniu duas vezes e no final do ano letivo foi elaborado um trabalho. Nas atas não aparece nenhuma informação relevante nem são dadas indicações que pudessem promover a melhoria das práticas na escola.

Práticas Pedagógicas

Para avaliarmos de que forma as mudanças legislativas vão, na prática, influenciar a ação dos docentes verificámos que são raríssimas as situações em que encontramos alterações.

Identificamos o apoio do Conselho Executivo / Direção a alguns projetos como:

- na participação da Semana *Objetivo 2015* (temáticas relacionadas com Erradicar a pobreza extrema e a fome; Alcançar a educação primária universal; Promover a igualdade do género e capacitar as mulheres; Reduzir a mortalidade infantil; Melhorar a Saúde Materna; Combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças; Assegurar a sustentabilidade ambiental e Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento) (A1).
- Projetos/ atividades para o ano seguinte: • Plano Nacional de Leitura, • Plano de Ação da Matemática, • Atividades de Enriquecimento e Complemento Curricular (AEC, Clube de Música, de Francês, de Matemática) • Desporto Escolar, • Componente de Apoio à Família, • “E.B. 2/3 Ciclos - Um Centro de Recursos e Apoios Educativos”, • “Educação para a Saúde” • Laboratório de Matemática em articulação com o desdobramento das Ciências da Natureza do 2º Ciclo (A1).

⁶⁰ Ao longo de dois anos a equipa reuniu pouquíssimas vezes, nunca houve qualquer reunião com o amigo crítico ou sequer foram aplicadas as indicações emanadas dos relatórios finais.

Clima de Escola/Clima de aula

No ano letivo 2008-2009 são apontados como problemas disciplinares, em atas do CP, as situações que passamos a descrever:

“Verificaram-se algumas situações de indisciplina nos autocarros e na sala de aula. No entanto, a grande Percentagem de participações nos dois ciclos registou-se entre professor/aluno na sala de aula, podendo concluir-se que os alunos manifestam dificuldades em respeitar as normas de bom funcionamento, de forma a que as aulas decorram com normalidade.”(A7)

O presidente do Conselho Executivo referiu que as situações de indisciplina na sala de aula devem ser alvo de prevenção aquando da preparação de cada aula.

O Conselho Pedagógico entendeu que uma das preocupações que deve transitar para os Conselhos de Turma no próximo ano letivo é a unanimidade e a coerência na atuação dos docentes e a responsabilização dos alunos e encarregados de educação (A7).

No ano letivo seguinte, a coordenadora do Departamento de Línguas propõe a criação de um Gabinete de Atendimento dos Alunos para se melhorar as situações repetidas de indisciplina.

Perante a proposta apresentada, o professor ..., adjunto do diretor, informou que, no contexto da escola, não se justificaria a criação desse tipo de gabinete, pois normalmente destina-se a comportamentos mais agressivos e desviantes.

O professor interveio e referiu que, nesta altura do ano letivo, na nossa escola, existe um número exagerado de processos disciplinares. Segundo o seu ponto de vista, muitas das situações de indisciplina poderiam e deveriam ser resolvidas pelo professor, em contexto de sala de aula.

A professora chamou a atenção dos presentes para a importância de, no início do ano letivo, se estabelecerem procedimentos uniformes, definindo o que é tolerável aos alunos dentro da sala de aula. Referiu ainda ser deveras importante que todos os docentes adotem e cumpram as orientações, de forma a não se verificarem diferentes procedimentos face às situações que possam ocorrer.

Relativamente ao assunto, a representante da associação de pais e encarregados de educação ..., corroborou da opinião da professora e solicitou para que os pais/ E.E. e alunos tenham conhecimento do que seja definido (A15).

Neste agrupamento, podemos concluir que tirando algumas situações pontuais não existem situações de carácter extremamente grave, o máximo que houve foi a suspensão por

vários dias, nunca superiores a três, algumas medidas de caráter disciplinar, na maior parte das vezes aplicadas diretamente pelo diretor.

No 2º e 3º Ciclos, globalmente e comparando o ano letivo de 2010/11 com o anterior, verifica-se uma diminuição significativa de ocorrências disciplinares e atendimento dos alunos por parte do gabinete do diretor.

Há uma diminuição assinalável do 2º período para o 3º período. O CP considera que esta diminuição poderá resultar da eficácia das medidas tomadas, mas também poderá encontrar explicação no facto da curta duração do último período ou ainda na acomodação por parte dos professores que ao não verem resultados palpáveis ao nível do comportamento e atitudes por parte dos alunos deixaram de participar.

A diminuição das ocorrências disciplinares pode ainda resultar da interiorização por parte dos alunos da necessidade do cumprimento de regras e normas e ser fruto do trabalho realizado no ano letivo anterior pela direção, pelos professores e funcionários (A26).

No entanto, no final do ano letivo 2011/2012, o diretor afirmou ser necessário definir regras gerais sobre as atitudes e comportamentos a adotar em ambiente de sala de aula e da importância da “negociação” entre professor e alunos sobre algumas das regras de comportamento, isto face a um aumento de situações de âmbito disciplinar (A35).

Resolução dos problemas a Língua Portuguesa, Matemática e outras disciplinas/áreas

PNL

A escassez de tempo, associada à extensão dos programas, oferece pouca margem de manobra à implementação do PNL, na aula de Língua Portuguesa, pelo que seria fundamental que o mesmo fosse desenvolvido na Área Curricular de Estudo Acompanhado.

Fraca taxa de adesão nas atividades extra aula por parte do 3º ciclo e por parte dos EE (A17).

Ainda na continuação deste ponto a professora bibliotecária sugeriu que o PNL deveria ser integrado nas atividades desenvolvidas pela biblioteca e continuar a coordenadora do PNL a integrar a equipa da Biblioteca (A17).

Nos relatórios das atividades desenvolvidas no âmbito do PNL considera a coordenadora que (A26):

- Tendo em conta as referências dos docentes e educadores nas reuniões de turma/escola que as atividades de leitura ajudam os alunos, principalmente aqueles que revelam mais dificuldades, a aperfeiçoar a leitura, a ortografia e a compreensão/interpretação;

- Uma vez que são muitas vezes também um ponto de partida para outras atividades, desenvolvem também a imaginação dos alunos, a criatividade, o espírito crítico e a expressividade a diferentes níveis.

Destaca:

- Promoção da leitura através da dinamização de diferentes atividades.

- Leitura de, pelo menos, duas obras em sala de aula, em todas as turmas do Agrupamento, ao longo do ano letivo.

- Espírito de entreajuda e de trabalho em equipa é determinante no sucesso das atividades.

- Estreita colaboração e trabalho conjunto entre PNL e BE é uma mais-valia na implementação do projeto ao nível do agrupamento.

- Implementação do projeto confere à escola um maior dinamismo, através das atividades que dinamiza, em colaboração com a BE, o Departamento de Línguas e os restantes Departamentos Curriculares.

- Articulação entre BE/PNL, Departamento de Línguas e o Departamento de Ciências Exatas e Experimentais - PAMII na elaboração e dinamização do “II Peddy Paper Multiplicar Leituras, Dividir Saberes” realizado na Semana do Agrupamento;

- Divulgação no jornal do agrupamento ... e no blogue das inúmeras atividades dinamizadas no âmbito deste projeto.

- A Semana da Leitura permite o envolvimento de todo o agrupamento e promove a articulação/trabalho colaborativo entre / com os vários ciclos, os vários Departamentos Curriculares e outros projetos existentes na escola, como por exemplo, o Projeto Educação para a Saúde e a UAM.

Quanto às dificuldades para a implementação do projeto verificou-se:

- A escassez de tempo, associada à extensão dos programas, oferece pouca margem de manobra à implementação do PNL, na aula de Língua Portuguesa, pelo que é

fundamental que o mesmo continue a ser desenvolvido na Área Curricular de Estudo Acompanhado (em articulação com a Língua Portuguesa).

- Condições (sobretudo temporais) insuficientes que permitam uma implementação mais eficaz do projeto (verificou-se um esforço para que o Estudo Acompanhado fosse lecionado por um docente de Língua Portuguesa, mas mesmo assim, e nas turmas em que tal acontece, além da implementação do PNL, também se dinamiza o PAMII e se realizam atividades relacionadas com outras disciplinas, o que reduz substancialmente o, já escasso, tempo disponível para o PNL).

- Apesar de ter vindo a aumentar, continua a verificar-se uma fraca adesão do 3º ciclo às atividades desenvolvidas extra-aula.

- A adesão dos encarregados de educação às atividades desenvolvidas no âmbito do PNL ainda não é a desejável.

PAMII

Foram apreciados os seguintes relatórios: Relatório Final do Projeto e Relatório das Aprendizagens. Nestes são apresentadas as atividades/ estratégias implementadas, bem como também são anunciados aspetos que exigirão reajustamento no projeto, no próximo ano letivo, nomeadamente (A26) no projeto de candidatura ao Plano da Matemática II, indicava como estratégias de intervenção o seguinte (para o 3º ciclo do ensino básico):

- que o projeto deveria ser implementado em sala de aula e com apoio Individualizado em contextos de sala de aula, nos 2º e 3º ciclos, em 90 minutos semanais, nas turmas em que os alunos registem maiores dificuldades.⁶¹ Usar 2 tempos do Trabalho de Estabelecimento (TE) dos docentes de Matemática do 2º e 3º ciclos (à 3ª feira das 15h-17h) para trabalho colaborativo/conjunto. Desenvolver, para além das aulas, o Laboratório de Matemática – *Atelier do Raciocínio*, para o 3º ciclo; realizarem os alunos várias fichas de avaliação.

Deveria ser realizada uma articulação com o Plano Nacional de Leitura e com a Biblioteca Escolar, atividades que envolvam os alunos e a Matemática.

A divulgação do projeto à comunidade escolar seria no Dia do Departamento/Dia do Agrupamento com a realização de diversas atividades na área do Laboratório da Matemática e em outras salas.

⁶¹ Como já tinha acontecido em anos anteriores, tendo sido colocados professores para acompanhar o professor titular da disciplina durante as aulas de modo a auxiliá-lo a desenvolver as atividades inseridas no projeto.

O crédito pretendido para a o desenvolvimento deste projeto é de 22 horas (A26).

Para desenvolverem os seus projetos as coordenadoras do PNL e do PAMII solicitaram, no final do ano letivo 2010-2011, que nas áreas curriculares de Estudo Acompanhado fossem desenvolvido o projeto, devendo os professores serem docentes, obrigatoriamente, de Língua Portuguesa e/ou Matemática. Também deveria ser criado um dossier com materiais (A26).

No entanto, o “amigo crítico” vai ser muito negativo no Relatório de Monitorização do Projeto PMII (A27):

A equipa da UBI - Departamento de Matemática - analisou o dossier, constituído por relatórios das ações desenvolvidas, testes intermédios e globais e respetivas análises dos resultados, e concluiu:

- As ações desenvolvidas, no âmbito do PMII, não acrescentam nada ao que habitualmente é feito nas escolas;
- O facto de não ter sido possível o acompanhamento individualizado em sala de aula poderá ter comprometido os resultados;
- Que é questionável o modo como se definem os intervalos de sucesso;
- Alguns relatórios entregues carecem de um maior cuidado na escrita e de correcção e coerência dos dados;
- No Laboratório de Matemática recomendam um maior investimento na solidez do conhecimento matemático, reforçando as componentes que envolvem: resolução de exercícios, levantamento de dúvidas e consolidação de matérias;

Questionam, ainda, a pertinência da utilização sistemática/excessiva das novas tecnologias no ensino e aprendizagem da Matemática que, visando a motivação, pode gerar alguma dispersão, desconcentração e pôr em causa a aquisição de algumas competências essenciais ao conhecimento matemático: abstração, cálculo mental, raciocínio, interpretação, escrita, etc.

Aconselham a focalização em aspetos fundamentais como contributo para a melhoria preconizada pelo PMII.

Após a apresentação deste relatório, alguns conselheiros questionaram-se e questionaram o teor do relatório, bem assim o contributo possível, em termos de recomendações/sugestões que uma unidade de tutela e acompanhamento, como a UBI, poderia e deveria fazer nesta área.

O Coordenador do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, o professor, manifestou a posição do grupo Disciplinar de Matemática quanto ao relatório produzido pela Universidade da Beira Interior no âmbito do acompanhamento e avaliação do Plano da Matemática II (PMII). Assim, aquele grupo mostrou-se surpreendido quanto às conclusões do referido relatório, pois o mesmo foi elaborado tendo por base evidências dispostas por iniciativa da coordenadora do PMII. Neste contexto, face ao fraco apoio disponibilizado e à quase inexistência de acompanhamento, o grupo disciplinar de Matemática questionou se se deveria manter a parceria com a UBI ao nível deste projeto (A28).

E se houve uma continuidade do PNL, o mesmo não aconteceu com o PAMII até devido às orientações emanadas superiormente. No ano letivo 2012-2013, procurou-se atribuir as horas de Sala de Estudo (tendo entretanto deixado de existir o Estudo Acompanhado no 3º ciclo) as docentes de Língua Portuguesa ou Matemática, quando isso não acontecia os docentes das duas áreas solicitavam que houvesse um reforço das disciplinas citadas através de material disponibilizado.

APAS e Estudo Acompanhado

No ano letivo 2008-2009, o presidente do CP pediu “alguma ponderação nas propostas de alunos para Apoios Pedagógicos Acrescidos, verificando se haverá alunos que possam sair, nomeadamente, os que estão a faltar. Referiu que os professores devem ter a preocupação de fazer uma gestão cuidada em relação aos alunos que já atingiram os objetivos, podendo sair, dando lugar a outros para também poderem beneficiar do respetivo apoio. Salientou que o aluno só deve deixar o apoio quando tiver ultrapassado as suas dificuldades, carecendo para isso, da autorização do EE. Não sendo obrigatório, o apoio é necessário e a escola tem desencadeado todos os meios possíveis de resposta para colmatar as dificuldades detetadas nos alunos. Deve haver um documento de compromisso assinado pelo encarregado de educação e aluno, sempre que o aluno é indicado para apoio.

A elaboração deste documento ficou a cargo da coordenadora dos Diretores de Turma (A19).

Apenas há aulas de apoio para Língua Portuguesa e Matemática. Estas funcionam como apoio/complemento a estas disciplinas que ainda se irão apoiar no Estudo Acompanhado (A18)

No ano letivo 2008-2009, a coordenação da Área Curricular Não Disciplinar de Estudo Acompanhado passa a assegurada pela equipa da BE/CRE que dinamizará também o jornal do Agrupamento, tendo a professora bibliotecária formação para lecionar Língua Portuguesa.

Educação Especial / Multideficiência

Na sede de agrupamento funciona uma sala multideficiência e um grupo de educação especial que desenvolvem o trabalho de apoio a alunos com problemas mais graves, desde o domínio cognitivo até à dislexia.

No âmbito da Educação Especial, no 3º ciclo do ensino básico há duas docentes que fazem um acompanhamento dentro e fora da sala de aula, dependendo dos casos.

Na UAM também estão duas docentes com acompanhamento de uma assistente operacional permanente que têm desenvolvido o seu trabalho com dois alunos que têm problemas mais profundos.

Regista-se que a organização do apoio/acompanhamento orientado para as necessidades específicas dos alunos deste agrupamento, passa pelas valências da Fisioterapia, Terapia da Fala e Psicomotricidade, imprescindíveis ao desenvolvimento dos alunos em causa (A8)

Foram apresentados dois projetos propostos pelas docentes da UAM, destinados a alunos que frequentam aquele espaço. A saber: Projeto Desporto Adaptado e o Projeto Música/Drama Adaptado. O Conselho Pedagógico concordou que a sua implementação irá complementar o trabalho dos alunos NEEP na UAM (A26).

Este serviço tem 6 alunos a serem acompanhados, com dificuldades profundas. Um dos alunos está integrado numa turma de 3º ciclo mas não frequenta aulas simultaneamente.

Também funciona um serviço de Educação Especial que acompanha os alunos de todos os ciclos, ao nível do 3º ciclo acompanhada, principalmente, alunos com dislexia e hiperatividade. Em alguns casos, a docente da Educação Especial acompanha os alunos em algumas aulas, por exemplo Língua Portuguesa e Matemática.

Rede Escolar

Foi analisada a evolução do número de turmas do 3º ciclo do ensino básico ao longo dos anos letivos em análise:

- no ano 2008-2009, foram aprovadas 7 turmas de ensino regular, uma de 8º ano PCA, e uma de 2º ano do Curso CEF; no ano letivo seguinte diminuem o número de turmas do ensino regular para 6, uma de 7º PCA e mais uma de CEF (2); em 2010-2011 mantêm-se o número de turmas do ensino regular, uma PCA e apenas uma do curso CEF. O número de turmas do 3º ciclo terá um acréscimo de mais uma turma de CEF, em relação ao ano anterior. A9, A15, A18

Há uma aposta nos cursos CEF e na área de Panificação/Pastelaria e Hotelaria, em parceria com uma Escola Profissional da Região onde realizam parte da formação prática.

As turmas de PCA, por norma, dão continuidade a turmas do 2º ciclo com a entrada de novos elementos identificados no 3º ciclo.

Papel do Gabinete de Psicologia

O gabinete de psicologia desenvolveu ações no âmbito da orientação escolar, apoio a alguns alunos que tinham sido propostos (A19) e emissão de pareceres sobre transição/retenção de alunos. Também foram desenvolvidas ações de formação no âmbito da Educação Sexual.

Nos anos 2008-2009 e 2009-2010, a psicóloga teve vários problemas de saúde e não conseguiu desenvolver o seu trabalho de uma forma contínua. Uma vez que não estava presente no CP deveria apresentar os relatórios da atividade do SPO, o que nem sempre acontecia (A21)

O seu trabalho acaba por não ter grande impacto e nos anos subsequentes apenas há alguma aceitação por parte dos alunos no âmbito da orientação para o Ensino Secundário.

Desempenho do Agrupamento/Análise dos resultados dos alunos – análise da evolução do 3º ciclo

A análise dos resultados escolares e do sucesso/insucesso dos alunos nas reuniões do CP, como é prática corrente nas escolas, é o ponto de partida para uma análise mais exaustiva a nível dos vários grupos disciplinares e departamentos.

Algumas vezes são apresentadas apenas análise dos dados sem qualquer explicação ou proposta para superar as taxa com menos sucesso (A14).

Noutros casos, há propostas dirigidas a situações particulares. O presidente do Conselho Pedagógico faz a apreciação dos resultados, salientando a necessidade de no próximo ano letivo se reverem os critérios definidos na avaliação interna, com a inclusão, ou não, da avaliação do parâmetro sócio – afectivo no nível a atribuir aos alunos sujeitos à avaliação externa/exame nacional. E é efetuada uma análise exaustiva das dificuldades dos alunos e das disciplinas (A17)

Há, ainda, uma preocupação de analisar os resultados obtidos na frequência, por ciclos e níveis de ensino e análise dos resultados obtidos nos exames nacionais de Matemática e Língua Portuguesa, bem como a comparação entre a avaliação interna e externa (exemplos A29, A34, A35). Em todas as reuniões de final de período e final de período ano são analisados os dados disponíveis e efetuada a respetiva análise.

- Quando os resultados obtidos não são os expectáveis surgem as seguintes explicações:

“...Análise da avaliação de final de 2º período, mais uma vez são apresentadas as grelhas, mas face ao insucesso de algumas turmas como é o caso do 7º A (43,4% de sucesso); 8º B (37,5%) e 9º B (16,6%), não foram apresentadas quaisquer justificações ou soluções.” (A24).

“...Estes resultados levaram a uma reflexão por este órgão acerca dos Fatores que estariam na base deste desfecho. Apesar dos alunos beneficiarem do apoio a Português e a Matemática, com um docente de Português em apoio em contexto de sala de aula, de apoio em apoio Pedagógico em grupo a Português e Matemática, do Plano Nacional de Leitura e do Plano da Matemática, os resultados não são satisfatórios. O Conselho Pedagógico considerou que o envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo ensino aprendizagem, é diminuto; que o meio geográfico e sócio - cultural em que a escola está integrada conduz ao isolamento das famílias; e que este estabelecimento recebe os alunos com mais dificuldades e com problemas a vários níveis.” (A25)

- Também se apresentam algumas soluções para as dificuldades reveladas ao nível da avaliação externa e das diferenças com a interna e que passa por uma mudança/reajustamento dos critérios de avaliação.

Estes números são o retrato de uma escola motivada fundamentalmente para o sucesso: regra geral preocupam-se, quando muito, em “não ter negativa”, mas mostram-se pouco preocupados com a qualidade do sucesso, como pode comprovar-se pela esmagadora predominância de níveis três ao longo dos anos.

Como hipótese justificativa para a diferença entre os resultados de ambas as avaliações considerou-se que existe um grande desfasamento entre os critérios de avaliação da escola / da disciplina e os da prova final.

É necessário, urgente, proceder a uma reformulação substancial dos critérios de avaliação do agrupamento (do Departamento), adequando-os o mais possível aos das Provas Finais. E esta adequação exige de todos uma reflexão profunda e alargada (que faz todo o sentido, se for tida em conta a nova Legislação que gere e fornece condições às escolas e também a previsível generalização dos Exames Nacionais a outras disciplinas).

Eis alguns tópicos (sem prejuízo de outros):

- Educação para os valores (humanos) ou para os valores (estatísticos da avaliação)?
- Como inculcar valores quando a prioridade são os resultados?
- Quais as prioridades do Projeto Educativo do Agrupamento?

O professor usou da palavra para reiterar a necessidade de se repensarem os critérios gerais de avaliação do agrupamento de forma a não se verificarem as discrepâncias entre os critérios de-avaliação da escola / da disciplina (avaliação interna) e os da prova final (avaliação externa).

A este propósito o professor afirmou que não podemos olhar para a avaliação apenas como um número estatístico mas olhar o aluno como um todo, enquanto ser humano.

O diretor referiu que este tipo de avaliação visa preparar o aluno para os resultados descurando o aluno enquanto ser humano, na sua globalidade.

O professor corroborou das anteriores intervenções e disse que o que seria interessante era conseguir as duas vertentes: preparar os alunos para os resultados e para a sua plena inserção na sociedade.

Ao nível do 3º ciclo foi presente o relatório da docente que lecionou a disciplina de Matemática aos alunos do 9º Ano, que se transcreve:

O sucesso de uma escola tem de ser medido pelo valor acrescentado a cada aluno, isto é, pela sua evolução ao longo de um ano letivo, de um ciclo (e até de todo o percurso escolar), a partir do diagnóstico inicial, tendo em conta o meio socioeconómico em que está inserido, e pelo resultado obtido numa prova final externa. Sem prejuízo da individualidade de cada meio educativo, é importante aferir as aprendizagens dos nossos alunos com desempenhos nacionais.

“O resultado de uma prova final de âmbito nacional dá-nos indicações importantes sobre as nossas práticas pedagógicas, e sobre as nossas formas de aferir o nível de realização dos alunos, tendo em conta o que é exigido pela escola e o que é exigido a âmbito nacional.” (A35)

7. Triangulação dos Dados

Procedemos, de seguida, à triangulação dos dados obtidos a partir dos inquéritos por questionário, entrevistas e análise documental (atas, PE⁶² e RAEE), procurando dar resposta às nossas questões de investigação.

Ao analisarmos os resultados da nossa pesquisa não verificamos que tenham acontecido mudanças de fundo no papel da direção e no reforço da sua liderança e/ou mudanças ao nível das práticas pedagógicas, de acordo com as questões de investigação. Senão vejamos:

⁶² Assim, consideramos que a elaboração do PE se constitui, também ela, mais num ritual instituído e formalmente organizado (Meyer e Rowan, 1999) do que num projeto efetivo de melhoria que envolva a participação e consequente compromisso dos diferentes atores da escola. Da análise dos Projetos Educativos de Escola e cruzando os dados com os resultados da avaliação externa e interna e com as entrevistas encontramos algumas razões que explicam a dificuldade real de transformar os Projetos Educativos em instrumentos de trabalho. Um dos obstáculos prende-se desde logo com a operacionalização política da elaboração deste documento: o Despacho Normativo nº 27/97, de 02/06, define no ponto 3.2. que “compete ao conselho pedagógico (...) elaborar ou reformular o respetivo projeto educativo, podendo ser constituído um conselho consultivo para apoio à sua elaboração”. Na prática, a elaboração do PE é da responsabilidade de um pequeno grupo de professores. Quando o PE chega ao Conselho Pedagógico aparece normalmente como um fato consumado. Só por isto, o PE dificilmente poderá ser um instrumento mobilizador, já que a totalidade das pessoas que constituem a comunidade escolar não se revêm nele.

O PE pode ser consultado para articular objetivos de atividades planificadas, mas não é tido em conta na sua avaliação, tornando-se clara a débil articulação (Weick, 1976) documental e formal do funcionamento das escolas e, sobretudo, tornando claro que a monitorização dos processos organizacionais da escola tem lacunas consideráveis que põem, por isso, em causa, a coordenação necessária de atividades e iniciativas. Isto mostra, ainda, que a escola é, efetivamente experimentada e vivida de uma forma fragmentada e improvisada (Hatch, 2002). Este é um exemplo claro da lentidão e da inércia (Hannan e Freeman, 1984; Tobella, 2008; Maroto, 2011) que marca os processos institucionais e os seus rituais.

1 - A atribuição da função de gestor escolar a um diretor com competências alargadas, substituindo o anterior órgão colegial composto por professores, conduz, na prática, a um reforço da liderança? Promove lideranças mobilizadoras e transformadoras?

- O modo de ação do diretor mantém-se, tal como a organização da Escola /Agrupamento. Nas lideranças intermédias há uma continuidade com as mesmas pessoas, tal como nas lideranças de topo. Há sim mudanças a nível institucional mas a ação e dinâmicas de trabalho mantém-se?

Os professores consideram que o novo modelo de gestão trouxe algumas mudanças ao nível dos papéis do diretor e na ação do diretor (gráfico 4 e quadro 30), mudança essa imposta pelos documentos orientadores da vida na escola. No que respeita à mudança na governação, alguns inquiridos quer alunos (E1,E8) quer professores (E2, E3) consideraram que não se verificarem grandes diferenças (E1, E2) ou que mudou na teoria, mas não na prática (E3). Esse aspeto é reforçado nas informações dadas nas reuniões do Conselho Pedagógico (A1) e nas medidas apontadas nas mesmas reuniões (A3, A14).

O próprio diretor considera que a sua ação passa pela delegação de um conjunto de funções e de tarefas sendo o seu papel também o de supervisor (E5).

Apesar do Relatório de Auto Avaliação de Escolas (2010) indicar como ponto forte a capacidade de liderança do diretor que é expressa na gestão adequada dos recursos humanos, na motivação dos profissionais e no empenho para a melhoria progressiva do agrupamento. Uma das características é ainda a capacidade que a direção demonstra abertura e capacidade para ouvir, apoiando as tomadas de decisão dos diferentes responsáveis (RAEE).

No entanto, e contrariando o supracitado relatório, os professores consideram mesmo que na liderança o diretor não é nenhum exemplo para a comunidade educativa (E1, E2, E3, E4) e que não impões respeito nem é exigente não sendo um líder na escola (E2). O próprio subdiretor considera que a liderança exercida pelo diretor devia ser mais impositiva (E6).

Quando questionados sobre a mudança do modelo de direção conduziu a lideranças mobilizadoras e transformadoras, os professores assumem uma posição neutra, tal como

acontece com os alunos). Mesmo os Encarregados de Educação mantêm uma posição mais próxima da neutralidade (gráfico 4 e quadro 30)

No que respeita à mudança na governação, alguns inquiridos consideraram que não há grandes diferenças em relação ao modelo e forma de atuação anteriores (E1).

Apesar de no item Liderança, o Agrupamento ter obtido Muito Bom, contrariando essa avaliação verificamos que não há, portanto, uma real perceção da liderança e do tipo de liderança exercida na figura do diretor não conseguindo, assim, os entrevistados identificar a forma como o diretor desenvolve a sua ação e promove a mudança.

Ao contrário do apontado no RAEE, o diretor não motiva nem é um exemplo para a comunidade educativa.

Mesmo com a mudança do modelo de direção, ele mantém o mesmo estilo que tinha nos mandatos anteriores. Portanto, mudou o modelo, mudou a legislação mas não houve mudanças na maneira de agir do diretor. Como já foi aludido a liderança é exercida de uma forma autocrática, numa organização debilmente articulada, sem objetivos e metas comuns que apenas se limita a cumprir o superiormente legislado e depende das influências quer interna quer externa para o desenvolvimento da ação (isomorfismo coercivo).

Mesmo a nível de lideranças intermédias mantiveram-se as mesmas pessoas, com exceção do Departamento de Expressões onde por questões internas (divergências pessoais entre a coordenadora e outros elementos do Departamento) votaram para ser eleita coordenadora.

2 - O aumento do poder do diretor conduz a melhorias na qualidade do ensino/na promoção do sucesso educativo e na integração dos alunos?

Mais uma vez os dados apontam para a não existência de mudanças, há sim uma continuidade no trabalho já realizado.

Por exemplo, um dos objetivos do PE (2007-2011: 43) manter o atual regime de funcionamento da EB do 2º e 3º Ciclos, reavaliando no final de cada ano letivo; e no de 2011-2013 o) manter o atual regime de funcionamento da EB do 2º e 3º Ciclos, reavaliando no final de cada ano letivo.

Em 2010, o RAEE indica que o ano escolar é objeto de uma planificação cuidada e atempada; que os documentos orientadores do agrupamento demonstram coerência interna e adequabilidade à realidade do agrupamento; que há a gestão correta dos recursos humanos, materiais e financeiros não se limitando aos seus recursos financeiros do orçamento de estado desenvolvendo uma política própria de angariação de fundos.

Ao longo dos anos letivos em análise verificou-se a continuidade quer deste tipo de atuação quer nos documentos que são, praticamente, uma cópia dos anteriores. Ao analisarmos, por exemplo, os PE de 2007-2011 e 2011-2013, apenas mudam as análises das avaliações e taxas de transição.

Apenas verificamos algumas mudanças, de acordo com a nova legislação (Dec.Lei75/2008), nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, com composição e competências:

2007	2011
► 6 Departamentos Curriculares	► Conselho Pedagógico
► Conselho de Diretores de Turma	► 6 Departamentos Curriculares
► Conselhos de Turma	► Conselho dos Diretores de Turma
► Serviços Especializados de Apoio Educativo	► Conselhos de Turma/ Educadores e Professores Titulares de grupo/turma
► Representante de Projetos de Desenvolvimento	► Serviços de Apoio Especializado
► Serviços de Psicologia e Orientação ⁶³	► Coordenador de Projetos de Desenvolvimento
► Coordenador Novas Oportunidades	► Coordenador de Novas Oportunidades
	► Equipas PTE, Biblioteca Escolar, Educação para a Saúde, Desporto Escolar

O RAEE também refere que existe equidade e justiça, tanto nos critérios de constituição de turmas, distribuição de serviço docente e elaboração de horários entre outros e também a integração de alunos com mais dificuldades. Isso também não é uma realidade porque apesar de amplamente discutido durante vários anos alguns docente, nomeadamente Educação Física e Educação Musical, tinham apenas aulas de manhã em detrimento de disciplinas mais teóricas, para além de também serem estas docentes,

⁶³ A psicóloga continuará na escola mas passa a dividir o tempo com outro agrupamento próximo.

durante vários anos a elaborar os horários. É óbvio que num agrupamento pequeno com pessoas a lecionar há muitos anos os interesse pessoais irão ser imperativos.

Nas entrevistas analisadas o item com maior frequência de subcategoria nesta questão foi a mudança (E2, E6, E8). Tal como na questão anterior, consideraram os inquiridos que não se verificou qualquer mudança (E2)

Nas reuniões do Conselho Pedagógico a ação do diretor passa apenas por dar algumas informações sobre a legislação em vigor e os novos papéis atribuídos ao diretor e pela nomeação de uma assessora (A13), coordenadores e grupos/equipas de trabalho (A14) e relembrar os seus poderes (A14).

Verificámos, na análise dos questionários, que no parâmetro Poder da direção: (Gráfico 5, Quadro 31):

- Os professores apresentam uma tendência negativa de respostas, aproximando-se, globalmente, do não concordo parcialmente, não manifestando uma perceção efetiva da mudança;

- Saliente-se o facto dos professores considerarem que não há um reforço no que respeita a uma maior partilha de práticas e recursos com a implementação de um novo modelo de direção. O que contraria o RAEE que considera que as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica desenvolvem práticas de trabalho colaborativo, procedendo à realização das planificações a longo e médio prazo, à conceção e partilha de materiais, de instrumentos de avaliação e de experiências pedagógicas;

- Os alunos continuam a manter uma postura de neutralidade;

- Os Encarregados de Educação são aqueles que consideram existirem algumas mudanças: que a Direção adquiriu mais poder, melhorando a qualidade do ensino e um melhor funcionamento das estruturas da escola e do egrupamento. Também consideram haver alguma promoção do sucesso educativo e uma melhor integração dos alunos. Esta situação também passa por um maior participação dos EE nos órgãos como o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico.

- Apesar do diretor considerar ser importante promover o sucesso escolar, no entanto, apenas se procedeu, ao longo das atas das reuniões do CP, a uma resposta para o insucesso de algumas disciplinas (A1, RAEE Anexo M --- análise do Relatório).

Tem havido uma oscilação das taxas: variam de acordo com as características da turma/alunos. Por exemplo, no ano letivo 2004/2005 houve uma taxa de 29,58% que baixa

no ano seguinte para 24,82%. No entanto, no ano letivo 2006/2007 a taxa baixa para 5,23%, subindo para 24,29% em 2007/2008. Nos dois anos letivos seguintes a taxa situa-se próxima dos 10% e volta a subir no ano letivo 2010/2011 para 22,31%.(Quadro 9)

Isto explica-se porque alunos com mais dificuldades foram encaminhados para turmas PCA ou CEF, diminuindo as retenções.

No entanto, os programas “Mais Sucesso” e os Planos de Desenvolvimento, apesar de referidos nunca foram promovidos (A1, A6)

Interessante referir que uma das medidas tomadas pelo diretor, logo após a sua seleção, e apesar de afirmar nas entrevistas que continuava a atuar como se de um órgão colegial se tratasse, foi a mudança para um gabinete sozinho, alegando que necessitava de mais sossego para trabalhar.

3 – Existe reforço de cooperação com outras instituições (famílias, autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais...) em prol do bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos?

A escola reflete (alunos, professores, pais, como instituição trabalhar preferencialmente de modo cooperativo e em rede entre os professores e entre as escolas, tendo em vista melhorarem o seu desempenho, sustentadas na entreajuda, na partilha de práticas e de recursos e na cooperação contínua, ao longo do tempo?

- Existe cooperação com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...), em prol do bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos?

Sobre este assunto as mudanças também se revelam poucas, há apenas um trabalho de continuidade. Ao nível da cooperação esta revela-se bastante limitada e também não há uma grande variedade de parcerias e protocolos. O RAEE (Anexo M) considera o contrário do verificado na nossa investigação e refere mesmo que o ponto forte é a rede de parcerias e protocolos que Permite a melhoria da prestação do serviço educativo e a diversificação de oportunidades de aprendizagem.

Afirma ainda que:

- Rede de parcerias e protocolos com a GNR (segurança); Centro de Saúde, Hospital, estabelecimentos de ensino superior, Instituto do emprego e Formação

Profissional, Escolas Profissionais e outros estabelecimentos de ensino. Destacam-se as ligações à comunidade e às instituições locais através da cedência de espaços e equipamentos da escola-sede, no financiamento do jornal do Agrupamento e no envolvimento conjunto em múltiplas atividades

Em suma, e analisando os questionários os professores e os encarregados de educação consideram que se verifica alguma colaboração entre os agentes e abertura à família e à comunidade. Os alunos continuam a manter-se numa posição mais próxima da neutra (Gráfico 6, Quadro 32) e os EE tendem a ter uma posição mais positiva, aproximando-se ou mantendo-se o valor 4 (concordo parcialmente) apesar de serem poucos a participar (A1).

Os docentes entrevistados manifestam que existe muito pouca partilha e cooperação (E2, E8), não conseguindo identificar uma cultura de trabalho espontânea e que promova o desenvolvimento da organização em qualquer estrutura (E5).

A falta de articulação entre ciclos e a falta de colaboração, mesmo no que respeita a atividades, são fatores negativos apontados pelo subdiretor considerando que são sempre as mesmas pessoas a organizá-las (E6). Isso dificulta um eficaz desenvolvimento mesmo dos projetos desenvolvidos na escola como o PAM e o PNL (E3).

Também na análise das atas verificamos que a participação/cooperação dos EE e da comunidade é pouco significativa. Poucos são os EE que participam nas atividades a desenvolver pelo agrupamento (A1).

Os problemas apontados para esta falta de participação está bem presente no PE onde é referido h) Inexistência de sensibilidade de algumas famílias para a importância da escola enquanto centro de aprendizagens e da participação dos jovens em atividades extra – curriculares (PE: 39); l) Carências ao nível da rede de transportes públicos para os encarregados de educação se deslocarem à escola (PE: 40).

Um dos aspetos que é analisado, ao longo das atas, pelo presidente do CP são as presenças dos EE nas reuniões com os diretores de turma (A6; A13) e da sua participação na vida escolar como, por exemplo, nas ações desenvolvidas no âmbito da Educação para a Saúde – Ações para EE e docentes sobre Educação Sexual (A14). Apesar da iniciativa da escola, a participação foi sempre bastante fraca.

Para além das reuniões com a Câmara Municipal sobre os assistentes operacionais (A 20, A24), verificaram-se contatos com a Associação Cultural da Beira Interior e com o patrocínio da EDP - Projeto Zédip (A27).

Também mantém parcerias com a comunidade, alugando os espaços para atividades desportivas e culturais, tal como vem definido no PE (alínea q) Partilhar os espaços e equipamentos da escola com a comunidade (PE: 43).

De acordo com o descrito, o PE é bem explícito identificando como objetivos:

a) Envolver os pais e encarregados de educação no processo de formação dos jovens dinamizando atividades que conduzam à melhoria dos níveis de assiduidade, pontualidade e sucesso dos alunos (PE: 42);

c) Promover o aprofundamento das relações interpessoais entre todos os membros da comunidade educativa (PE: 42);

d) Manter as parcerias com instituições locais, nomeadamente as de carácter formativo, a fim de serem criadas várias atividades como complemento de formação e partilha de espaços e recursos (PE: 42);

i) Promover ações educativas e de aprendizagem dos alunos em colaboração estreita com os pais e encarregados de educação (PE: 45);

j) Promover ações formativas, de reflexão e de convívio para alunos e os encarregados de educação (PE: 45-47).

4 – O novo modelo de direção e de gestão promove incentivos à melhoria contínua da educação, nomeadamente ao nível da inovação e na formação contínua dos professores?

A maior parte dos docentes, quando inquiridos, tem uma posição neutra ou uma não concordância parcial sobre se o Agrupamento promove incentivos à Inovação/Formação (Gráfico 7, Quadro 33);

Todos os entrevistados consideram que há uma formação atualizada e que tem havido um investimento por parte da escola, não só do pessoal docente mas também do pessoal não docente (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7).

Apontam, no entanto, que a maior parte da formação, na escola, tem sido ao nível das TIC (Escola Virtual) e fora da escola os docentes têm tido formação ao nível dos

novos Programas da Língua Portuguesa e da Matemática, Quadros Interativos e ao nível da Direção de Turma, orientada pela Educação para a Saúde.

O subdiretor considera que “dentro das nossas limitações vamos tentando oferecer e vamos tentando variar a oferta, agora é claro que a chamada formação contínua está praticamente morta” (E6).

Verificamos que a oferta formativa para docentes e não docentes é muito reduzida. Os docentes realizam, na sua maioria, a formação contínua oferecida por um centro de formação local. Ao nível do Agrupamento houve alguma formação específica em 2008-2009 e 2009-2010, nas Tic (certificação A14); Formação Escola Virtual; Educação para a Saúde; Diretores e Titulares de Turma; Calculadoras Gráficas (A17, A18, A19).

O PE tem como objetivo j) Manter a parceria com o Centro Novas Oportunidades, em funcionamento na Escola Secundária ..., e manter o Curso de Educação Formação de Adultos de nível secundário, desde que se verifique a existência de candidatos (42); No âmbito do Plano de Atividades promover as ações de formação resultantes das necessidades detectadas no âmbito da avaliação do desempenho e das necessárias à implementação dos objetivos do agrupamento (p. 53).

O PE continua a ter como objetivo proporcionar formação adequada aos professores no âmbito das TIC. O PTE continua a ser um dos objetivos do PE, uma vez que a direção pretende que toda a comunicação institucional seja feita por via electrónica para todos os serviços e membros da comunidade escolar e entre a escola e os encarregados de educação e entre os restantes membros da comunidade educativa (PE 43-44).

A única mudança perceptível é ao nível dos recursos, aí sim mudou alguma coisa e verificou-se alguma inovação e rentabilização. Por exemplo, ao nível dos computadores, quadros interativos. Para uma escola rural está bem equipada (E1, E2, E3, E6, E7).

O RAEE, refere que a escola está aberta à inovação, patente na diversidade de atividades de enriquecimento curricular e no desenvolvimento de projetos. Indica que há uma abertura a projetos inovadores: Escola Eletrão, Laboratório de Matemática; PAM, PNL e aposta nas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação).

É óbvio que o RAEE não vai ao encontro da nossa percepção, verificámos que há um número de projetos que persistem (PAM e PNL) e uma aposta nas TIC, no entanto não

existem quaisquer projetos inovadores que promovam o sucesso escolar e dêem resposta às necessidades específicas dos alunos da escola.

5 – O novo modelo de gestão desenvolve a cultura de autoavaliação e estimula o uso dos resultados para a tomada de decisões e melhoria da qualidade?

Tendo em atenção a autoavaliação de escolas, consideramos que a escola não tem uma verdadeira cultura de auto avaliação. Prática comum é a formação de grupos de trabalho no final de cada ano letivo. Também no ano letivo 2012/2013 foi criada uma comissão composta por três professores e o subdiretor (E2,E3).

O trabalho desenvolvido não é eficaz, mesmo o subdiretor reconhece isso “tudo o que é tratado nesse último Pedagógico, depois se vai perder com o início do ano letivo seguinte, falta ali um fio. “ (E6).

Para além das equipas inspetivas de início de ano letivo⁶⁴ (A3; A14; A15), em maio de 2010, o agrupamento foi sujeito à avaliação externa que tinha como objetivo que fosse fomentada a avaliação interna e o relatório se constituísse como um documento de reflexão e de debate.

O Conselho Pedagógico após a apreciação do relatório da avaliação externa concordou, no essencial, com o mesmo.(A15, A16)

Nas críticas à avaliação externa, um coordenador de departamento refere “neste caso de liderança e organização eu não classificaria como Muito Bom mas sim como Bom (E4).

Sobre a auto avaliação, na prática continuou-se a realizar, mesmo depois de indicava uma equipa, de acordo com o referido no RAEE:

- em relatórios de final de ano pelas diferentes estruturas educativas e são objetos de análise em reunião do Conselho Pedagógico (julho);

- produz dados estatísticos, no final de cada período e final de ano, reflectindo-se sobre os mesmos;

⁶⁴ Nunca foi encontrada nenhuma situação irregular. Apesar de ao longo dos vários anos terem existido algumas divergências resultantes do facto de disciplinas mais teóricas terem horários mais concentrados da parte da tarde e disciplinas como a Educação Física e Educação Musical decorrerem no período da manhã. Esta situação também beneficiava os docentes das respectivas disciplinas que tinham os seus horários organizados no período da manhã e sem atividades lectiva à sexta ou segunda-feiras. A inspeção nunca levantou qualquer questão.

- são analisadas e refletidos os resultados dos alunos, a nível do PE e do PAA, o clima escolar, o desempenho e funcionamento dos órgãos de gestão e as práticas de colaboração com a comunidade resultam em relatórios que são analisados em reunião do Conselho Pedagógico no final do ano letivo. permitindo a identificação de pontos fortes e de pontos fracos.

No ano letivo 2009-2010⁶⁵ foi constituída uma equipa de autoavaliação com membros docentes de todos os níveis e ciclos de ensino e representantes dos pais e EE e do pessoal não docente. O trabalho da equipa encontrava-se numa fase inicial de planificação, prevendo completar-se num ciclo de 4 anos.

No ano letivo seguinte será nomeada uma nova comissão com apenas três docentes.

No ano 2011/2012 apenas se efetuou uma reunião da Comissão e não se reuniu mais nenhuma vez. Os resultados apresentados incidiram sobre o funcionamento da Unidade de Multideficiência (tendo sido apresentado um relatório e solicitadas informações que nunca obtiveram resposta), sobre a Sala de Estudo e os Apoios. Nunca houve qualquer reunião com o amigo crítico (A30). Um dos pontos fracos apontado no RAEE foi a de que o Agrupamento deveria renstabilizar a parceria com a universidade para a dinamização do processo de auto avaliação.

No entanto, não foi desenvolvido o trabalho efetuado pela equipa. Esta apenas reuniu duas vezes e no final do ano letivo foi elaborado um relatório.

Também podemos verificar nos dados apresentados nos Gráfico 8 e Quadro 34 que os inquiridos, de uma forma geral, reconhecem a existência de uma avaliação interna e externa mas que apenas cumpre o institucionalmente legislado (E3, E4, E6).

Concluimos que não houve também qualquer mudança e que o ponto fraco indicado pela Inspeção - ausência de uma estratégia global, no âmbito da auto avaliação, que assegure um conhecimento aprofundado e alargado do agrupamento de forma a envolver e congrega toda a comunidade educativa na superação de dificuldades – continuará a manter-se nos anos subsequentes.

⁶⁵ Nos anos letivos 2011-2012 e 2012-2013 foi constituída uma comissão de autoavaliação constituída por apenas 3 docentes, sobre o trabalho desenvolvido pela comissão nomeada para o ano letivo 2009-2010 e no ano letivo seguinte não apareceu nas atas do CP a referência a qualquer trabalho ou relatório.

6 - A mudança de modelo de direção e gestão provocou alterações no modo de ensinar e fazer aprender os alunos? No clima de escola? Nas dinâmicas de trabalho?

Nesta investigação verificamos, portanto, que o novo modelo de direção não promoveu lideranças que conduziram a escola à inovação e a alterações nas práticas pedagógicas.

Com base no resultado da análise dos questionários (Gráfico 9, Quadro 35) constata-se que grande parte dos professores inquiridos apresenta uma posição neutra face à Alterações nas Práticas Pedagógicas, existindo contudo uma percentagem elevada (36.8%) dos inquiridos que consideram que a Mudança de Direção não originou alterações nas práticas pedagógicas e/ou tenha originado mudanças a nível de melhoria de qualidade de Ensino e resultados.

Os entrevistados apenas nos conseguem identificar mudanças ao nível da mudança de ciclo e maior exigência (E1); introdução das TIC (E2), ou alterações quando houve a “implementação do novo programa da Matemática “ (E3) ou com pequenos currículos⁶⁶ (sem especificar) (E4). Dizem mesmo “mas hoje praticamente o dia-a-dia dos docentes continua a ser o mesmo.” (E5).

A encarregada de educação considera que mudou “ um bocadinho “, mas que quando haviam estagiários haviam diferentes maneiras de ensinar, por exemplo, na Matemática (E7).

O Subdiretor considera que o Conselho Pedagógico tem um papel interventivo, nas questões pedagógicas, mas falha na transmissão das decisões dos resultados por parte das restantes estruturas - coordenações(E6).

Talvez por esse motivo os alunos não se apercebiam de novas aprendizagens, de novos meios de aprendizagem e do investimento que foi feito pelo PAM, PNL, TIC, Clubes... (E1) e não haja uma eficácia efetiva depois da aplicação dos mesmos.

Os próprios alunos reconhecem que nas disciplinas onde há mais diversidade nas estratégias de ensino/aprendizagem, inovadoras face às outras disciplinas, há um maior interesse ao nível dos alunos (como é o caso das Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais) (E1).

⁶⁶ Neste caso poderemos considerar os currículos das turmas PCA, CEF e até no caso de alguns alunos com um CEI (Currículo Específico Individual).

Outro dos fatores que temos de apontar é a resistência que há ao trabalho mais autónomo, a falta de empenho por parte dos alunos, que reconhecem apenas aulas expositivas. O meio sócio familiar e as dificuldades de implementação de novos projetos (como o caso da Turma +) são apontados como não permitirem mudança no contexto do ensino aprendizagem, na implementação na mudança de práticas que conduzam a um trabalho mais autónomo por parte dos alunos (E3, E5).

Alguns dos problemas apontados, no PE, para as dificuldades dos alunos são (PE: 39-40):

- a) Reduzidas expectativas relativas à vida escolar e profissional;
- b) Interesses divergentes dos escolares e dificuldades ao nível do Saber Ser, do Saber Estar e na comunicação interpessoal;
- c) Dificuldades de aprendizagem ligadas ao nível sócio – económico – cultural, cognitivo, afectivo e comportamental;
- d) Inexistência de métodos de trabalho e de estudo, nomeadamente na execução dos trabalhos de casa;
- f) Baixo nível das literacias;
- g) Dificuldades no raciocínio lógico – abstrato;
- i) Os tempos livres extra escolares dos alunos são predominantemente ocupados em frente ao televisor, computador, consolas de jogos, etc;
- q) Desresponsabilização dos órgãos autárquicos no processo educativo e na criação de uma Escola Pública de qualidade.

Quanto à resolução dos problemas nas várias disciplinas, esta passa pelo acompanhamento que a escola dá (tendo sido implementada a sala de estudo no 7º ano, no ano letivo 2011/2012 e o alargamento a todo o 3º ciclo no ano letivo 2012/2013). As alunas consideram que é importante porque é tempo extra que têm para estudar, tal como o Acompanhamento ao Estudo. Referiram que nesta área é a professora de Matemática que leciona e dá portanto conteúdos/apoio de Matemática (E1).

Mas também há quem considere que a sala de estudo resulta desde que haja motivação do professor para isso (E6).

Também não há uma eficaz coordenação o que não permite uma eficaz comunicação, da sala de estudo, entre os diferentes elementos do Conselho de Turma e os vários órgãos da escola. Assim sendo, há quem considere que “para mim a sala de estudo acabou por ser só duas horas para os meninos estarem guardados na escola “ (E3)

Para resolver alguns dos problemas os PEs também apresenta como objetivos (PE: 42, 46, 47):

e) Promover a utilização correcta da Língua Portuguesa, desenvolver competências ao nível das literacias, o raciocínio lógico e abstracto e a capacidade de resolução de problemas;

f) Aprofundar a articulação vertical e horizontal do currículo;

m) Diversificar os percursos escolares orientando os alunos com dificuldades de aprendizagem e em risco de abandono escolar para Percursos Curriculares Alternativos e cursos de Educação/Formação (PE: 42);

n) Promover as atividades experimentais em contexto de sala de aula, complementando sempre que possível com visitas de estudo a locais de interesse pedagógico – científico;

q) Diversificar a oferta de práticas desportivas que se encontram fora do meio socioeconómico e cultural dos jovens;

r) Manter ao nível do currículo a oferta de escola das TIC do 5º ao 8º ano, com reforço no 2º ciclo de um tempo para a História e Geografia e as opções, no âmbito da área artística, no 3º Ciclo, da Educação Musical e da Dança⁶⁷. No final de cada ano letivo será feita a avaliação deste objetivo.

s) Aplicar o Plano de Ação da Matemática a todas as turmas orientando os alunos com dificuldades nesta disciplina para o Laboratório de Matemática de modo a promover uma aprendizagem baseada na experimentação e envolver os alunos em atividades de investigação.

Os docentes entrevistados consideram que mesmo a nível de diretores de turma apenas se tomam as medidas do que está legislado, que a escola dá sempre resposta aos apoios de Língua Portuguesa e Matemática (A7)

Há também os planos de acompanhamento e de recuperação, apesar de os Encarregado de Educação, muitas vezes, não entenderem o que está escrito nos Planos e os Professores têm de lhes explicar bem.

O Projeto Curricular de Turma é entendido na medida em que deve ser considerado para informar do Diretor “ como é que está a correr , o que se está a fazer “ (E2).

⁶⁷ Um dos problemas que se colocou na Escola foi os alunos preferirem como opção Dança em detrimento de Educação Visual, esta situação só mudou quando foram dadas indicações do Ministério. Esta área foi considerada pela direção de área de excelência.

Ao nível do PNL é evidente o trabalho que é feito, tal como o trabalho desenvolvido pela Biblioteca. Todos os clubes existentes estão ligados à Matemática e não têm nenhum impacto a nível de resultados finais (E2).

Não há uma verdadeira articulação de saberes (E3), tudo passa apenas por uma folha onde se registam conteúdos e atividades.

O desempenho global/organização do Agrupamento é considerado razoável (E2,E3), não se verificam mudanças de fundo, considera o subdiretor que isso só seria possível se existisse autonomia (E6). A professora bibliotecária considera que tem funcionado muito bem, mas não aponta em que sentido (E8).

Para avaliarmos de que forma as mudanças legislativas vão, na prática, influenciar a ação dos docentes verificámos que são raríssimas as situações em que encontramos alterações.

Identificamos o apoio do Conselho Executivo / Direção a alguns projetos como:

- participação da Semana *Objetivo 2015 AVEIRO* (temáticas relacionadas com Erradicar a pobreza extrema e a fome; Alcançar a educação primária universal; Promover a igualdade do género e capacitar as mulheres; Reduzir a mortalidade infantil; Melhorar a Saúde Materna; Combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças; Assegurar a sustentabilidade ambiental e Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento (A1)

- Plano Nacional de Leitura, Plano de Ação da Matemática, Atividades de Enriquecimento e Complemento Curricular (AEC, Clube de Música, de Francês, de Matemática)• Desporto Escolar, Componente de Apoio à Família, “E.B. 2/3 Ciclos - Um Centro de Recursos e Apoios Educativos”, “Educação para a Saúde”; Laboratório de Matemática em articulação com o desdobramento das Ciências da Natureza do 2º Ciclo (A1)

Ao longo dos 4 anos letivos analisados verificámos que as atividades se repetem em torno do Desporto Escolar, da Educação para a Saúde, PNL e com alguns Departamentos mais dinâmicos como é o caso do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, embora o tipo de atividades também seja repetitivo

Na realidade confirma-se que existe uma participação efetiva dos alunos nas diferentes atividades desenvolvidas na escola e pela escola, existindo também um bom relacionamento entre todos os elementos da comunidade educativa (RAEE)

Na escola e na sala de aula há apenas por algumas situações pontuais de indisciplina - (A1,A7, A15, A26). O PE tem em atenção não só as medidas a tomar mas indica medidas de prevenção (a) a l) – 45-47). No entanto, quando há situações de indisciplina as alunas consideram que o diretor é pouco exigente (E1)

Não há, no entanto, uma valorização do trabalho desenvolvido pelos alunos através da sua participação em atividades (concursos, exposições, publicação de trabalhos na vida escolar,...). As turmas PCA, CEF e EFA (deixando de existir a partir do ano letivo 2011/2012 por falta de alunos) procuram corresponder aos interesses dos alunos e promovem (RAEE).

Nos questionários introduzimos uma questão de resposta aberta: Indique medidas inovadoras tomadas pela Direção na promoção de melhores resultados escolares (Quadro 70) - para complementar o questionário, mas atendendo ao número reduzido de respostas e à tipologia das mesmas optou-se por realizar uma análise quantitativa.

Assim sendo:

- Apenas responderam à questão 36,8% dos professores; 18,2% dos encarregados de educação e 10,3 % dos alunos. De um total de 192 inquéritos recolhidos apenas temos 31 respostas, no total.
- Portanto, consideramos que a perceção que os inquiridos têm tido sobre medidas inovadoras implementadas pela Direção (que já se mantém no cargo há mais de anos) e que promoveram melhores resultados escolares não aconteceu nesta Escola;
- O elevado número de não respostas também se torna indicador de não se conseguirem identificar elementos;
- Das respostas, 15,8% dos professores e 7,6% dos alunos consideram que não houve mudanças por estarem numa escola sem autonomia;
- Só foram indicadas algumas mudanças pelos professores e encarregados de educação, ao nível dos Apoios Educativos, Sala de Estudo e com introdução de cursos PCA e CEF;
- Não se têm verificado grande mudança, apenas o papel do Diretor de Turma está mais interventivo (E2).
- Apenas 0,9 dos alunos que responderam mudanças, mas não indicam quais.

Apesar de continuarem-se a verificar um bom desempenho dos alunos no exame nacional de 9º ano a Língua Portuguesa e uma diversificação da oferta educativa (turmas

PCA e CEF), respondendo às necessidades da comunidade, estimulando a permanência dos jovens no sistema e uma oportunidade de integração social (RAEE).

Confirma-se que as dificuldades apontadas pelo RAEE vão persistir, nomeadamente:

- desempenho dos alunos do 9º ano nos últimos 3 anos à disciplina de Matemática
- insuficiente exploração da articulação vertical do currículo, como estratégia para inverter resultados insatisfatórios nalgumas disciplinas
- ausência de condições de acessibilidade a portadores de mobilidade condicionada
- falta de promoção e divulgação alargadas dos resultados e boas práticas, como forma de reforçar a satisfação e as expectativas dos profissionais, alunos e comunidade

O diretor do agrupamento considera que é o próprio sistema que limita muitas vezes o desenvolvimento “deste ou daquele programa”, “que se pode fazer sempre um pouco melhor,” mas há imposições a nível superior que também o limitam (E5).

Não se têm verificado grande mudança, apenas o papel do diretor de turma está mais interventivo (E2).

CONCLUSÃO

No final da nossa investigação, e após a apresentação da informação recolhida a partir da análise quantitativa e qualitativa impunha-se proceder à triangulação dos dados. Só assim seria possível responder às nossas questões de pesquisa esclarecendo e interpretando os dados reunidos e tirar as devidas conclusões de uma forma fiável permitindo, ainda, que a investigadora fosse mais objectiva.

Com este estudo de caso procurou verificar-se a realidade das organizações escolares, quais as mudanças subsequentes introduzidas pelo novo modelo de gestão (Dec. Lei 75/2008) e qual o seu impacto.

O tema centra-se em torno da importância da organização e gestão escolares, em particular as mudanças que recentemente foram operadas nas competências do órgão de gestão dos estabelecimentos de ensino e quais as implicações de tais transformações na vida quotidiana das escolas. O estudo focaliza-se no 3º ciclo do ensino básico e procura compreender a forma como os intervenientes entendem a aplicação da supracitada legislação.

Assim sendo, analisámos a percepção que os vários atores sobre a prática de direcção e gestão, nomeadamente no que diz respeito à gestão estratégica da escola, ao reforço da liderança e autonomia da mesma, a participação da família e da comunidade. Igualmente merecem particular atenção as mudanças e inovações ocorridas também ao nível das práticas pedagógicas conducentes a uma melhoria no processo ensino/aprendizagem e que promovam o sucesso educativo.

O tópico liderança é considerado fulcral nas escolas e empresas e constitui um dos temas mais abordados na área da administração. É que depende do estilo de liderança o sucesso ou insucesso da organização.

Refere Libâneo (2001: 78) que

“para que as organizações funcionem e, assim, realizem os seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direcção controla essas decisões. São estes os processos que denominamos de gestão. Utilizamos pois a expressão organização e gestão da escola, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que administração.”

No agrupamento, o diretor não promove a motivação e satisfação, de uma boa parte dos professores, alunos e encarregados de educação. Alegam que não reconhece o trabalho

desenvolvido, apontam que a sua atividade na política e relações pessoais interferem na tomada de algumas posições e no favorecimento a alguns no seio da instituição.

O disposto normativo é claro ao referir que se pretendem criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes mas, na realidade, o líder deste agrupamento não assume a função de líder eficaz nem desempenha um papel fundamental na construção e na prática de direção e gestão de pessoas.

A maior parte dos intervenientes não reconhecem nem valorizam as práticas de direção e gestão. Nunca apontam a questão da autonomia, mudança e líder eficaz mas sim a continuidade da situação já anteriormente existente, referindo que apenas mudou a constituição do órgão de gestão e o papel de gestor unipessoal por parte do diretor.

Várias são as problemáticas existentes e que se relacionam entre si, particularmente, com a macroestrutura organizacional, com os colaboradores, com as lideranças e as práticas de direção, protagonizando-se em torno do diretor/líder da escola.

Os dados fornecidos dos participantes nesta investigação proporcionaram informações qualitativas e quantitativas que nos deram indicadores das principais práticas que envolvam o diretor/líder da escola.

Podemos verificar que, ao contrário do que pretende o legislador, neste Agrupamento não encontramos um autêntico reforço da liderança, não conseguimos identificar uma liderança democrática, transformacional mas apenas e só um líder ao cumprimento do que é superiormente foi definido e pouco mais.

Não podemos, deste modo, construir uma verdadeira autonomia. As relações interpessoais, os interesses pessoais e políticos interferem na ação não só da liderança de topo mas também nas intermédias. Não há um verdadeiro trabalho de cooperação dentro da instituição e com a comunidade.

Realmente, os encarregados de educação são os que consideram haver uma maior cooperação/ligação escola/comunidade, mas o papel do professor e, nomeadamente do diretor de turma, também foi mudando ao longo dos tempos.

Curiosamente, as avaliações externa e interna não tiveram um verdadeiro impacto na organização, o trabalho continuou a desenvolver-se da mesma forma com as mesmas rotinas antes e depois do Dec. Lei 75/2008.

As maiores mudanças percecionadas foram encontradas ao nível dos equipamentos e tecnologia, nomeadamente as Tecnologias de Informação e Comunicação. A escola-sede

tem bons equipamentos mas a rentabilização não será a melhor. As práticas, os modos de ensinar e de aprender pouco mudam. Os projetos são os implementados a nível nacional (PAM e PNL) e, mesmo no caso do PAM houve lugar a questões contraditórias, com a Universidade a apontar mais pontos negativos que positivos.

Há a ideia de que o diretor não está motivado, continua a desempenhar as suas funções dentro dos mesmo parâmetros mudando para um gabinete individual. Não transmite motivação para os alunos, professores e até encarregados de educação. Não é um exemplo a seguir, na palavra de alguns docentes, alunos e encarregada de educação.

Segundo Kotter (1998), podemos afirmar que a liderança é sobretudo um processo de mudar as coisas, os sistemas, as estruturas e os métodos de trabalho. Não constatámos, na realidade, que as práticas de direção e gestão de pessoas potenciassessem uma nova dinâmica organizacional a nível da interação entre todos os intervenientes no processo educativo e a nível da organização escolar.

Para além de toda a discussão em torno da liderança, é importante relembrar que cingimos a nossa investigação a uma escola e optámos pelo 3º ciclo do ensino básico. Pretendíamos verificar que mudanças efetivas teriam sido detetadas também nos modos de ensinar e aprender ao longo dos últimos anos e, de facto, as respostas vão ao encontro do que entendíamos: não há mudanças nem inovação neste tipo de agrupamentos, que cada vez se isolam mais sobre si mesmos e repetem as práticas, sendo resistentes à mudança. Também é importante compreender que a maior parte do corpo docente se mantém ali há vários anos e já tem definido o seu papel na escola e na comunidade.

Há ainda a apontar vários fatores para o insucesso de alguns alunos, tais como a interioridade, a baixa escolaridade dos pais, o isolamento em que vivem alguns nas suas aldeias, mas acontece a devida reflexão sobre novas práticas que induzam à motivação e empenho dos estudantes.

Os inquiridos realçam algumas implicações pouco satisfatórias para a boa prática de direção e gestão de pessoas, como a motivação do grupo de trabalho, a satisfação patente, o trabalho colaborativo, a não promoção da mudança e da inovação. O próprio diretor confirma que continua a gerir de uma forma colegial, reunindo-se mensalmente com os outros elementos da direção.

De acordo com os autores da motivação, Herzberg e Maslow, os colaboradores tem de estar satisfeitos quer com as práticas de liderança partilhada e democrática,

desempenhadas na sua escola, quer com as relações que estas proporcionam, atendendo à capacidade de poderem cooperar para a eficácia e eficiência da mesma.

Libâneo (2001:78) afirma que “A direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, coordena os trabalhos, de modo a que sejam executados na melhor maneira possível”. Assim, é na indicação do percurso, que o líder tem de apostar e é fundamental estar atento e em alerta para a mudança, conduzindo a organização para o sucesso do seu PE que, por sua vez, reflete a autonomia da escola e a abertura as alterações.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é o documento legal mais recente que enquadra o projeto educativo e onde emerge, pela primeira vez, o termo “liderança”. No seu preâmbulo podemos ler: “ com este Decreto-lei procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar.” O líder desta escola não fomenta a participação de todos os agentes ativos, não elogia ou motiva a todos do mesmo modo. Por outro lado, também não conseguimos discernir ou identificar verdadeiras práticas de mudança e inovação, mas sim a continuidade de um trabalho que apenas segue o legislado e pouco mais.

Os próprios agentes externos, neste caso os encarregados de educação, não estão motivados para participar na vida ativa da escola, apesar de se verificar algum esforço por parte da instituição.

Duluc (2001) afirma que a liderança é a capacidade do líder antecipar o futuro, criando uma imagem do resultado a alcançar e que, para ser conseguido, partilha a sua visão com os colaboradores e motiva-os para alcançar a finalidade.

Há ainda a realçar o facto de não se ter verificado a real operacionalização da mudança. A elaboração do PE (2011/2013) foi uma continuidade do anterior (2007/2010), apenas se fizeram algumas alterações pontuais tanto a nível de objetivos como plano de ação e a nível Pedagógico didático. As modificações apontadas resemem-se e refletem o legislado no que respeita ao papel do diretor. A elaboração deste documento, é reflexo da autonomia da escola na determinação da sua política educativa tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e da escola (LBSE, art.º 4.º, ponto 3). Neste sentido, apreendemos que o PE é a menção que representa os valores, intenções, necessidades e as aspirações da comunidade educativa (Macedo, 1994: 113).

Este trabalho mostra-nos que embora não exista um estilo de liderança “puro”, está patente um estilo de liderança mais autocrático⁶⁸ e não democrático, que se distingue pelo incentivo à participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisões, havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.

Este líder chama a si a direção da escola, toma as decisões de acordo com as suas ideias e ideais e apenas cumpre o legislado em vigor. Para ele, ser diretor poderá ser um cargo de prestígio mas não é minimamente reconhecido como um verdadeiro líder nem conduz ao prestígio da escola ou ao seu efetivo desenvolvimento.

O Dec. Lei 75/2008 acabou por lhe trazer mais poder, como órgão unipessoal, mas, na prática, pouco ou nada mudou porque não o usa para transformar ou melhorar a organização, designadamente no que respeita à liderança e mudanças de fundo na organização.

O preâmbulo do Dec. Lei 75/2008 é claro quando indica que o novo modelo de gestão pretende fortalecer a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas, por forma a que fosse reforçada a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação.

Indica, como principal objetivo, o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Em segundo lugar, reforçar as lideranças das escolas, criando condições para que elas se afirmem como boas e eficazes, no pressuposto de que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da e executar localmente as medidas de política educativa. Por último, propõe-se ao reforço da autonomia das escolas sendo, por isso, necessário criar as condições para que isso se torne realidade, conferindo para o efeito maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade.

⁶⁸ É também chamada *liderança autoritária*. A sua principal característica é a de que o líder é quem toma as decisões e impõe as ordens aos subordinados, sem querer explicá-las ou justificá-las. Os subordinados não têm liberdade de atuação, pois o *líder autocrático* controla rigidamente a sua atividade e não lhes explica suficientemente o objetivo do seu trabalho. As pesquisas têm demonstrado que a *liderança autocrática* cria sentimentos de insatisfação nas pessoas, alienação quanto ao trabalho e falta de motivação. Isto faz com que este tipo de liderança seja apenas utilizado em trabalhos simples, rotineiros e repetitivos.

A organização propõe-se atingir os objetivos propostos, mas de uma forma muito personalizada. Quer mostrar que mudou mas há uma resistência natural, alicerçada, voluntária ou involuntariamente, pela acomodação e rotinas estabelecidas durante muito tempo.

Para além disso, é notória a resistência à inovação, a falta de empenho dos corpos docente e discente, um conflito latente de insatisfação que não permitem um trabalho cooperativo que conduza à implementação de novas práticas dentro e fora da sala de aula.

No ambiente relacional, verificamos que existe uma dimensão política, mais centrada na dimensão organizacional e na burocracia, a social (centrada na dimensão da relação da escola com a sociedade e os seus dinamismos e com a imagem que é projetada).

Existem pressões externas e internas (isomorfismo coercivo) que influenciam o ambiente organizacional, designadamente as preocupações relacionadas com a reorganização do poder, a degradação do ambiente social, onde existe uma competição e individualismo cada vez mais visíveis, e degradação das relações entre os atores.

Podemos identificar diversas causas individuais de resistência à mudança: a intolerância à incerteza, a preferência pela estabilidade, o receio de ser incapaz de se adaptar, a insegurança, a ansiedade, a crença de que perante o desconhecido se perde o controlo. Por outro lado, existem também causas de resistência organizacional: valores divergentes dos instalados na cultura organizacional, estruturas demasiado burocráticas, histórias negativas associadas ao passado, a ausência de participação e de confiança na gestão e uma liderança centrada nos interesses pessoais e dos grupos dominantes. Deste modo, impõe-se como lema primordial cumprir o legislado e exercer o poder, por parte do diretor, de uma forma autocrática, sendo muito fraca e frágil a capacidade da organização para mudar.

A análise de Michel Crozier (1964), a partir do caso francês, revela as forças que bloqueiam a adaptação das estruturas económicas, políticas e sociais que poderiam promover a modernização das organizações.

Considera que a mudança é um processo colectivo onde se devem criar e fixar regras para jogar aquilo que ele designa de o jogo social da cooperação e do conflito, através da negociação de interesses e estabelecendo uma nova estrutura e uma nova ordem social. Não se trata de uma mudança técnica, mas da instauração de novos jogos políticos, novas formas de controlo de recursos, hábitos e práticas sociais que favoreçam a

implementação efetiva da nova tecnologia, ferramenta ou modelos de gestão. Trata-se da construção de um novo sistema organizacional.

O paradoxo fundamental é que o novo sistema só pode ser construído a partir do anterior, mas deve romper, parcialmente, com o mesmo. A implementação de um novo modelo, de uma nova tecnologia, por exemplo, implica mudança de hábitos, comportamentos e práticas sociais.

De acordo com a teoria neoinstitucionalista, aplicada às organizações, podemos inferir que o modelo de gestão ou tecnologia existe para adequar a organização às pressões isomórficas de seu ambiente institucional, auxiliando a obter legitimidade externa. A inovação tecnológica e a implementação efetiva de sistemas de informação questionam o sistema anterior, por um lado, e, por outro, procedem ao seu redesenho e à criação de um sistema novo. O processo depende da criação de um sistema de regras que favoreça a mudança comportamental dos intervenientes, a partir de seus interesses estratégicos. Só assim o sistema convencional anterior poderá ser questionado e um novo sistema proposto. Sem inovação organizacional não se concretiza a inovação tecnológica nem se implementam instrumentos administrativos e modelos de gestão novos.

Retomamos, assim, a tese de Michel Crozier de que a realidade não se muda por decreto. Mas o poder político persiste na retórica da mudança, das lideranças fortes de forma a criar a ilusão de uma alteração positiva e para legitimar a sua ação política.

Em resumo, podemos concluir que o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, não se constituiu como ponto de viragem das rotinas tradicionalistas para o efetivo exercício e fortalecimento da liderança nem determinou a concretização de novas práticas e matrizes associadas a novos modelos de aprender e ensinar. Foi, por isso, a ficção (e a ilusão) necessária para tudo permanecesse mais ou menos na mesma.

BIBLIOGRAFIA

- Ackroyd, S. (2000). Re-creating common ground: Elements for pos-paradigmatic organization studies. In J. Hassard e M. Parker (Eds.), *Towards a new theory of organizations* (pp. 269 - 297). London: Routledge.
- Abrahamsson, Bengt (1993). *The Logic of Organizations*. Newbury: SAGE Publications.
- Adelino, J. (2006). “A Autonomia Das Escolas”. In A. Moreira et al. *Textos Da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 259-263.
- Afonso, A. (1991). “Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula” in *Cadernos de Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. n.º 10 e 11, pp. 133-155
- Afonso, A. (1994). Ambiguidades discursivas em torno de um modelo de gestão, In *IGE/In Formação*, n.º 2, pp. 32-39.
- Afonso, A. (1995a). Escola pública, Gerencialismo e Accountability. *Jornal a Página*, ano 12, nº 126, Agosto/ Setembro. 2003.
De: <http://www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?ID=2622>
- Afonso, A. (1995b). “O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM. nº1, vol. 8, pp. 73-86.
- Afonso, A. (1997) O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata: um contributo sociológico para PEEensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 10, n. 2: 103-137, 1997.
- Afonso, A. (1999a). “A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público” in *Inovação*. Lisboa: IIE. Vol. 12, n.º 3, pp. 121-137.
- Afonso, A. (1999b). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEP/UM.
- Afonso, A. (2000) Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In: Catani, A.; Oliveira, R (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Afonso, A. (2003). Escola pública, gerencilismo e accountability. *Jornal A Página*, ano 12, nº 126, Agosto / Setembro. 2003.

- Afonso, N. (1994). A Reforma da Administração Escolar – A abordagem Política em Análise Organizacional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 205-228.
- Afonso, N. (1999). “A autonomia das escolas públicas: exercício prospetivo de análise política educativa” in *Inovação*. Lisboa: IIE. Vol. 12, n.º 3, pp. 45-64.
- Afonso, N. (2005) *A Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alaiz, V. et al (2003). *Autoavaliação de Escolas – Pensar e praticar*, Porto: ASA
- Albarello, L. et al. (1997). Práticas e métodos de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa. Gradiva.
- Allix, N. (2000). Transformational Leadership: Democratic or Despotic? *Educational Management and Administration*. Vol. 12, nº1, pp. 104-113.
- Almeida, F. (1995). *Psicologia para gestores – Comportamentos de sucesso nas organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Almeida, F. (1996). *O Gestor: a arte de liderar*. Lisboa: Edt. Presença.
- Almeida, F. (2001). “Direção e gestão das escolas e Agrupamentos ...” in *Jornal da FENPROF*. Lisboa: Fenprof. n.º 173, pp. 7-8.
- Almeida, I. (2005). *Discursos de Autonomia na Administração Escolar. Conceitos e Práticas*. Lisboa: D.G.I.D.C./Ministério da Educação.
- Álvarez, M. (1995). “Autonomia da escola e profissionalização da direção escolar” in *Inovação*. Lisboa: IIE. Vol. 8, n.º 1 e 2, pp. 41-56.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Alves, J. (1992) *Organização, Gestão e projeto Educativo das Escolas*, Porto: ASA, 1992
- Alves, J. (1993) *Crónicas do quotidiano escolar*, (org.) Porto: ASA, 1993
- Alves, J. (1993) *Práticas Pedagógicas nas organizações escolares*, (org.), Porto: ASA.
- Alves, J. (1999a). Autonomia, Participação e Liderança. *Cadernos do Correio Pedagógico*, 43: 15-44. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. (1999b) *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*, Porto: ASA, 1999.
- Alves, J. (1999c) *Crises e Dilemas no Ensino Secundário*, Porto: ASA, 1999.
- Alves, J. (1999d) *Que Fazer com os Contratos de Autonomia*, Porto: ASA, 1999
- Alves, J. (2000) *A Escola e as Lógicas de Ação*, Porto: ASA, 2000.

- Amaral, A. (2006). A Autonomia Das Escolas. In A. Moreira et al. *A autonomia das escolas: Textos Da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 57 – 61.
- Apple, M. *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and Sample Set*. Third Edition. Mind Garden.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário Na Europa*. Porto:ASA
- Azevedo, J. (2001a). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre a política educativa*. Porto: Edições ASA. 3ª Edição Revista e Ampliada.
- Azevedo, J. (2001b). “Entrevista” in A. Teodoro. *As políticas de educação em discurso directo: 1955 - 1995*. Lisboa: IIE. pp. 551-565.
- Azevedo, J. (Org.) (2002). *Avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Bacharach, S. B. (1988). “Notes on a Political Theory of Educational Organizations”. A. Westoby (Edit.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, pp. 277-288. (ed. Orig. 1983)
- Bacharach, S.; B. Mundell (1999). “Políticas organizacionais nas escolas: micro,macro e lógicas de ação” in M. Sarmiento (org.) *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA. pp. 123-156.
- Baldrige, J.V. (1989/1993). “Building a political model”. In, BUSH, Tony (ed.). *Managing Education: Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Baranger, M. (s.d.). *Chaos, complexity and entropy - A physics talk for non-physics* (USA Trans.). Cambridge - USA: Center of Theoretical Physics, Laboratory for Nuclear Science and Department of Physics Massachusetts Institute of Technology /New England Complex Systems Institute.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barnard, C. (1971). *The Functions of the Executive*. Harvard University Press,
- Bárrios, A. G (1999). “Contributos para uma análise reflexiva sobre o funcionamento da Escola” in *Inovação*. Lisboa: IIE. Vol. 12, n.º 3, pp. 85-103.
- Barroso, J. (1987) .Do mito da reforma à reforma de um mito. *Aprender*, Portalegre, n. 2, p. 12-18, jun.

- Barroso, J. (Coord.) (1988). *Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1991a). “Entre a reforma curricular e a reforma da gestão - A emergência do estabelecimento de ensino” Conferência do colóquio da AFIRSE *A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univ. Lisboa. pp. 1-18.
- Barroso, J. (1991b). Modos de organização PEEdagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução, In *Inovação*, Vol. 4, n.º 2/3, pp. 17-55.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização PEEdagógica e administração(1836-1960)*. Lisboa: F. C. G./J. N. I. C. T.
- Barroso, J. (1995a). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*, Lisboa: IIE.
- Barroso, J. (1995b). “Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre a ‘Direção’ e ‘Gestão’ ” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM. Vol. 8. nº1. pp. 33-56.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1997a). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1997b). “A Formação em Administração Educacional em Portugal”,in A. Luis, J. Barroso & J. Pinhal (Org). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Actas do 1º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, realizado em Vilamoura a 27,28 de Fevereiro e 1 de Março de 1997. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, 85-104.
- Barroso, J. (1998a). *Autonomia e gestão das escolas: que formação de Professores?*. In Actas do Seminário “ A territorialização das políticas educativas “. Centro de Formação Francisco de Holanda. Guimarães. 1998.
- Barroso, J. (1998b). “Autonomia, para quê?”. *Conferência do ProfMat 98*, APM. pp.1-14.
- Barroso, J. (1998c). “Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública”. Conferência do *Colóquio Educação e sociedade: escola e parcerias educativas*. Nova Série. n.º 4, pp. 32-58.
- Barroso, J. (1999a). “A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI- o caso de Portugal” in J. Barroso (org.) *A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI*. Lisboa: Educa. pp. 129-142.

- Barroso, J. (1999b). “Regulação e autonomia da escola pública: O papel do estado, dos professores e dos pais” in *Inovação*. Lisboa: IIE. Vol. 12, nº3, pp. 9-33.
- Barroso, J. (2000a). “Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia” in A. Costa; A. Mendes; A. Ventura. *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: UA. pp. 165-183.
- Barroso, J. (2000b). “O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal” in N. Ferreira (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. S. Paulo: Cortez Editora. 2ª Edição. pp. 11-32.
- Barroso, J. (2001a). “O século da escola: o mito da reforma à reforma de um mito” in *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA. pp. 63-94.
- Barroso, J. (2001b). *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UL.
- Barroso, J. (2002a). “Reitores, presidentes e diretores: evolução e paradoxos de uma função” in *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa. n.º 2, pp. 91-107.
- Barroso, J. (2002b). “Gestão escolar da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização colectiva” in L. M. Machado e N. S. C. Ferreira (org.) *Política e gestão da educação. Dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. pp.173-197.
- Barroso, J. (Org.) (2003a). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: ASA
- Barroso, J. (2003b). “Regulação e desregulação nas políticas educativas: Tendências emergentes em estudos de educação comparada”. In João Barroso (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA, pp. 19-48.
- Barroso, J. (2004). *A Autonomia das Escolas: Uma Ficção Necessária*,. Revista Portuguesa de Educação, año / vol. 17, número 002. Universidade do Minho. Braga, pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005a). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005b). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 232, pp. 423-442.

- Barroso, J. (2005c). A autonomia das escolas. Retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. *Conferência “A Autonomia das Escolas”*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Ui&dCE.
- Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa De Educação*, 21(1), 33-58.
- Barroso; M. F.. *A evolução do sistema educativo e o Prodep. Reflexões sobre democratização - qualidade - modernização*. Lisboa: ME - Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento. pp. 133-160.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. (1990a). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership; Theory, research, and managerial applications*. (3rd ed.). New York: The Free Press.
- Bass, B. (1990b). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Bass, B. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national borders? *American Psychologist*, 52 (2), 130-139.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. 3ª edição. Editora Gradiva.
- Bell, L. (1988). The school as an organization: A reappraisal. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* (1ª ed., pp. 3-14). Philadelphia: Open University Press.
- Bell, L. (1992). *Managing teams in secondary schools*. London: Routledge.
- Bento, A (2008). “Estilos de Liderança dos Líderes Escolares da Região Autónoma da Madeira”. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações*

Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.145-157 (publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).

- Bento, P. (2000). “Da presença de um vector neoconservador e restauracionista na reforma educativa portuguesa dos anos 80 - 90” in *Educação, Sociedade e Culturas - Análise das políticas educativas numa época de globalização*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 59-73.
- Beraza, M. Á. Z. El ‘clima’: concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. In: Sallan, Joaquim Gairin *et al.* Manual de organización: tipos de conducta y práctica organizativa. Madrid: Editorial Santillana, 1996.
- Bernoux, P. (1995). *A sociologia das organizações*. Porto: Rés Editora. 3ª Edição.
- Bertrand, Y.; Guillemet: (1998). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Instituto Piaget.
- Bettencourt, A. M. (1999). “PEErcursos da educação após o 25 de Abril” in Noesis. Lisboa: IIE. n.º 49, pp. 27-29.
- Bilhim, J. A. (2001). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. 5ª edição. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Blau, Peter M. & W. Richard Scott (1979). *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas.
- Bodgan, Robert e Sari Bilken (1994) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução á Teoria e aos Métodos*. Porto. Porto Editora.
- Bolivar, A. (2000). “O lugar da escola na política curricular atual . Para além da reestruturação e da descentralização” in M. Sarmento (org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA. pp. 157-190.
- Bolivar, A. (2003). Como Melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: ASA
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden* (2ª ed.).
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: Onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite, e A. Lopes (Eds.), *Escola, currículo e formação de identidades- estudos de investigação* (1ª ed., pp. 13-50). Porto: Asa.
- Bolman. L.G. e Deal, T.E. (1997). *Reframing organisations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bonome, J. (2008). Introdução à Administração. Curitiba: IESDE.

- Borell, K. (1989) *Disciplinära strategier: En historiesociologisk studie av det professionella militärdisciplinära tänkesättet 1901-1978*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Brunsson, N. e T. Bush. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper & Row.
- Burrell, Gibson e Gareth Morgan (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Hants: Heinmann.
- Bush, Tony (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- Bush, T. e J. West-Burnham, (1994). *The principles of educational management*. Harlow: Longman.
- Campos, B. P (2001). “Entrevista” in A. TEODORO. *As políticas de educação em discurso directo: 1955 - 1995*. Lisboa: IIE. pp. 459-472.
- Campos, S.; Carro, R.; Durán, C.; Fernández, H. O. (2000). Un nuevo enfoque para el análisis de las organizaciones. La ecología organizacional. *FACES*, N°9, 9-22.
De: http://nulan.mdp.edu.ar/63/1/FACES_n9_9-22.pdf
- Canário, R. (1991) “Escolas e mudança: da lógica da reforma à lógica da inovação” in *A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade EuroPEEia*. Lisboa. 22 e 23 de Novembro. pp. 1-20.
- Canário, R. (Org.) (1992). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1995) “Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos” in A. NÓVOA (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. 2ª edição. pp. 163-187.
- Canário, R. (2000) Territórios educativos de intervenção prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 125-135.
- Carmo, H.; Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (1992). “Democratização e revitalização: os desafios da escola nos anos 90” in *A educação em Portugal: Anos 80/90*. Porto: Edições ASA. 65-69.
- Carneiro, R. (2000) . 2020: 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo: síntese do estudo. In: Carneiro, R.; Caraça, J.; São Pedro, M. (Coord.). *O futuro da*

- educação em Portugal: tendências e oportunidades; um estudo de reflexão prospectiva.* Lisboa: Ministério da Educação, 2000.
- Carneiro, R. (2001). “Entrevista” in A. Teodoro. *As políticas de educação em discurso directo: 1955 - 1995.* Lisboa: IIE. pp. 317-338.
- Carneiro, R. (2001) *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem.* Gaia; Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A. (Org.); Almeida, L. S.; Afonso, M.; Araújo, E. (1993). *A construção do projecto de escola.* Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores.* Lisboa: Educa, 1992.
- Casanova, M. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos.* Madrid: La Muralla, S.A.
- Castanheira, P. et J. A. Costa – *Gestão das escolas, colegialidade e stress – uma reflexão a partir da realidade portuguesa.* Universidade de Aveiro: com apoio financeiro da FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia)/ Programa POCI 2010 e da Unidade de Investigação *Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação.*
- Castro, H. (2012). *Avaliação de Escolas: entre o Ritual de Legitimação e o Gerenciamento da Imagem.* Tese de Doutoramento apresentada na Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Chiavenato, I. (Ed.). (1980). *Teoria Geral da Administração, vol 2* (1ª Edição ed.). S. Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração.* 7ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clegg, S. R.; Hardy, C.; Nord, W. R. (Eds.). (2010). *Handbook de estudos organizacionais: Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais - vol 1.* S. Paulo: Atlas.
- Clímaco, M. (1988). “A gestão dos estabelecimentos de ensino não superior - análise do modelo e das práticas de gestão” in CRSE *Seminários - A gestão do sistema escolar.* Lisboa: GEP. pp. 11-52.
- Cohen, M., D. March, G. James e J. Olsen (1972). Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly.* Vol. 17, Nº. 1, pp. 1-25.
- Cohen, M., D. March, e G. James (1974). *Leadership and Ambiguity. The American College President* - New York, McGraw – Hill.

- Cohen, M., D. March, G. James e J. Olsen (1991). “Le modèle du *garbage can* dans les anarchies organisées”. J. MARCH. *Décisions et Organisations*. Paris, Les Éditions d’Organisation. pp. 163-195.
- Coleman, J. S. at al. (1966). *Equality of educational opportunity* U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
De: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED012275.pdf>
- Coleman, J. S. (1967). *Equality of educational opportunity, reconsidered*. Johns Hopkins University. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED015893.pdf>
- Coleman, J. S. (1968). *The evaluation of equality of educational opportunity*. Baltimore: The Johns Hopkins University. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED026721.pdf>
- Coleman, James S. at al. (1966). *Equality of educational opportunity* U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
De: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED012275.pdf>.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: MEC.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988a). *Documentos Preparatórios II*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988b). *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988c). *Projeto Global de Actividades*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei nº 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996). *Projeto de Relatório*.
- Correia, J. (1994). “A educação em Portugal no limiar do século XXI: Perspetivas de desenvolvimento futuro” in *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Edições Afrontamento. n.º 2, pp. 7-30.
- Correia, J. (1999) As ideologias educativas nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, n. 12, p. 81-110.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão escolar: Participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, J. A (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

- Costa, J. A. (2000). “Liderança nas Organizações: Revisitando Teorias Organizacionais Num Olhar Cruzado Sobre as Escolas”. In J.A. Costa; A. Mendes e A. Ventura. (org.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 15-31.
- Costa, J. A. (2003a). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Costa, J. A. (2003b). Projectos educativos das escolas: Um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 24, N°85, 1319 - 1340.
- Costa, J. A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: Traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa De Educação*, 17 - N°002, 85-114.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: À procura da roupa do rei... *Avaliação Das Escolas: Modelos e Processos*, Lisboa - Conselho Nacional de Educação. pp. 229-236.
- Costa, J. A. (2009). Do direito à *hipocrisia organizada* na gestão das escolas. *Direitos Humanos e Cidadania: Desafios Para as Políticas Públicas e a Gestão Democrática Da Educação*, Vitória, Espírito Santo, Brasil. pp. 1-11.
- Costa, J. A.; A. Neto-Mendes e A. Ventura (2002). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crozier, M. (1964), - *Le phénomène bureaucratique*. Paris: SEUIL
- Crozier, M. e E. Friedberg. (1977). *L'acteur t le système*. Paris: SEUIL.
- Crozier, M. (1992). El cambio en las organizaciones públicas. *Gestión y Política Pública*, I, N° 1, 93-100.
- Crozier, M.; E. Friedberg. (1990). *El actor y el sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. México: FCE.
- Cunha: O. (1995). “Desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos” in *Inovação*. Lisboa: IIE. Vol. 12, n.º 1 e 2, pp.57-70.
- Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola: Processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Drummond, V. S. (2007). *Confiança e Liderança nas Organizações*. São Paulo: Thomson Learning Edições.

- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, Vol 14, N° 4, 532-550.
- De:<http://intranet.catie.ac.cr/intranet/posgrado/Met%20Cual%20Inv%20accion/Semana%203/Eisenhardt,%20K.%20Building%20Theories%20from%20Case%20Study%20Research.pdf>
- Eisenstadt, S. N. (s.d.). Burocracia, burocratización y desburocratización. *Revista De Administración Pública - Estudios Generales*, , 15-21. De
- De:<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/rap/cont/46/pr/pr3.pdf>
- Ellström, P. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23 - N° 3, 449-461.
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas,
- Estanqueiro, A. (1993). *Saber lidar com as Pessoas*. Lisboa: Edt. Presença.
- Esteban, M. T. (2009), Avaliação e fracasso escolar: Questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 123-134.
- De: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a08.pdf>
- Estêvão, C. (1994). Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas. *Revista Portuguesa de Educação*, 7, 95-111. De
- De: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/546/1/1994,7\(1e2\),95-112\(Estevao\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/546/1/1994,7(1e2),95-112(Estevao).pdf)
- Estêvão, C. (1995). “O novo modelo de direção e gestão das escolas portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma racional alternativa” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM. Vol. 8, n.º 1, pp. 87-98.
- Estêvão, C. (1998). “A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM. Vol. 11, n.º 1, pp. 23-35.
- Estêvão, C. e A. J. Afonso. (1991). Contextos organizacionais e construção da identidade profissional: Profissionalidade docente nos ensinos público e privado”, In *Inovação*, Vol. 4, n.º 2/3, pp. 155-165.
- Estêvão, C. (1994). O novo modelo de direção e gestão das escolas portuguesas numa Perspetiva institucional”, In *IGE/In Formação*, n.º 2, pp. 49-56.

- Estêvão, C. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, Nº 2, 155-178.
- Estrela, A. (2007). *Investigação em educação - teorias e práticas*. Lisboa: EDUCA - Unidade de I&D de Ciências da Educação (FPCE- Universidade de Lisboa).
- Etzioni, A. (1972). *Organizaciones modernas*. Mexico: Union Tipografica Editorial Hispano Americana.
- Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations*. New York/London: The Free Press/ Collier MacMillan Publishers.
- Etzioni, A. (1978). *Organizações complexas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Fachada, M. – Psicologia das Relações Interpessoais. 2ª ed. Lisboa: Edições Rumo, 1998, vol. I.
- Falcão, M. N. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar. Dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Lisboa: IIE.
- Faraco, J. C. G.; Lobo de Melo, Ângelo J. (2007). Entre el orden y el caos: Hacia donde va la administración de las escuelas portuguesas? *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 83-118.
- Fenprof (1988). “A gestão democrática nos ensinos preparatório e secundário. O que está bem? O que está mal?” in *Cadernos da Fenprof*. n.º 9, pp. 1-28.
- Fenprof (1998). “Autonomia, direção e gestão” in *Jornal da Fenprof*. Lisboa: Fenprof. Ano 14, n.º 146, pp. 6-11.
- Fernandes, A. S. (1985). A gestão democrática das escolas. Notas sobre a experiência das escolas secundárias portuguesas após a Revolução do 25 de Abril, In *O Ensino*, n.ºs 11/12/13, pp. 77-83.
- Fernandes, A. S. (1989). “A autonomia das escolas no decreto-lei n.º 43/89” in *Correio Pedagógico*. n.º 28, pp. 46.
- Fernandes, A. S. (1999). “Descentralização educativa e intervenção municipal” in *Noesis*. n.º 50, pp. 21-25.
- Fernandes, A. S. (1988). “A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação Escolar Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo”, in Ministério da Educação/Comissão de Reforma do Sistema

- Educativo, *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Fernandes, A. T. (1998). *Os fenómenos políticos. A sociologia do poder*. Porto: Edições Afrontamento. 2ª Edição.
- Ferreira, J. M. C.; Neves, J.; Caetano, A. (2003). *Manual de Psicossociologia das Organizações* (1ª Edição ed.). Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal, Lda.
- Figueiredo, A. A. (2004). Poder e autoridade na organização escolar. Escola Superior de Educação de Viseu. 2004.
- Figuerola, L. A. (2001). *Teoría y cambio en las organizaciones*. Chile: Ediciones Ainscow, M., Hopkins, D., Soutword, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces* Akal, S.A./Universidad Internacional de Andalucía.
- Fine, M.; Weis, L.; Weseen, S.; Wong, L. (2010). Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In N. K. Denzin, e Y. S. Lincoln (Eds.), *O planeamento da pesquisa qualitativa* (2ª ed., pp. 115-140). Porto Alegre: Artmed / Bookman.
- Firmino, M. B. (2008). Gestão das Organizações. Conceitos e Tendências Actuais. Lisboa: Escolar Editora. 2008.
- Fonseca, J. M. P. (1981). “Gestão do sistema de ensino” in M. Silva e M. I. Tamen (coord.) *Sistema de ensino atual em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 117-142.
- Formosinho, J. (1980). “As bases do poder do professor” in *Revista Portuguesa de Pedagogia*. vol. XIV. pp. 126-136.
- Formosinho, J. (1984). “A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada” in *O Ensino*. n.º 7-10, pp. 101-107.
- Formosinho, J. (1985). “A escola como burocracia”. Braga: UM. pp. 1-10. Policopiado.
- Formosinho, J., A. S. Fernandes e L. Lima, (1988). “Princípios gerais da direção e gestão das escolas., *Documentos Preparatórios II*. Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Lisboa, Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunidade educativa, In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 2, n.º 1, pp. 53-86.

- Formosinho, J. (1989). “Princípios para a organização e administração da escola portuguesa” in *CRSE Seminários - A gestão do sistema escolar*. Lisboa: GEP. pp.53-102.
- Formosinho, J. (1989a). “De serviço do Estado à comunidade educativa - uma nova concepção para a escola portuguesa” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM. n.º 2, vol. 1, pp. 53-86.
- Formosinho, J. (1989b). “A direção das escolas portuguesas - da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada” in *264 Comunicação do Congresso A educação, o socialismo democrático e a Europa*. Lisboa. 5 a 7 de Maio. pp. 1-38.
- Formosinho, J. (1990). “A direção das escolas portuguesas - uma questão estruturante do regime democrático” in *Revista Educação*. n.º 1, pp. 31-36.
- Formosinho, J. (1992). “O dilema organizacional das escolas de massas”. in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM. vol. 5, n.º 3, pp. 23-48.
- Formosinho, J. (2000). “A escola das pessoas para as pessoas - para um manifesto antiburocrático” in J. Formosinho; J. Machado e F. Ferreira. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA. pp. 147-159.
- Formosinho, J.; F. Ferreira. (2000). “O pragmatismo burocrático. Um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano” in Formosinho, J. e J. Machado e F. Ferreira. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA. pp. 77-90.
- Formosinho, J. e J. Machado (2000a). “A administração das escolas no Portugal democrático” in J. Formosinho; J. Machado; F. Ferreira. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA. pp. 31-63.
- Formosinho, J. e J. Machado (2000b). “Vontade por decreto. Projeto por contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia” in J. Formosinho; J. Machado; F. Ferreira. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA. pp. 91-115.
- Formosinho, J. e J. Machado (2000c). “Autonomia, projeto e liderança” in J. Formosinho; J. Machado; F. Ferreira. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA. pp. 117-138.

- Formosinho, J. (1998). A Administração das Escolas: entre a Evolução e a Continuidade. *Rumos*, ano 5, nº 22, Maio-Junho, 30.
- Freire, P. (1997). *Da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Friedberg, E. (1988). *L'analyse sociologique des organisations*. Paris: L'Harmattan. POUR nº 28
- Friedberg, E. (1993). Las cuatro dimensiones de la acción organizada. *Gestión y Política Pública, II, Nº 2*, 283-313.
De:http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.II_No.II_2dosem/FE_Vol.II_No.II_2dosem.pdf
- Friedberg, E. (1995). O Poder e a Regra – Dinâmicas da Ação Organizada, Lisboa: Instituto Piaget.
- Friedberg, E. (1996). Organização. In R. Boudon (Ed.), *Tratado de Sociologia* (pp. 375- 412). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Galbraith, J. (1973) *Designing Comple Oerganiations*. Boston: Addison-Wesley Longman Publishing Co.
- Galbraith, J. - Anatomia do Poder. 3ªed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
De:http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.V_No.II_2dosem/AGD_Vol.5_No.II_2dosem.pdf
- Gialdino, I. V. (Coord). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed.).Barcelona: Gedisa Editorial.
- Gialdino, I. V. d. (2006). La investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed., pp. 23-64). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Giddens, A. (2000). *Dualidade e Estrutura* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2003). *A constituição da sociedade*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (2007). *Sociologia* (5ª ed.). Lisboa: FCG (Fundação Calouste Gulbenkian).
- Glatter, R. (1995). “A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas” in A. Nóvoa(coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. 2ª Edição. pp. 141-161.
- Godinho, V. M. (1975). *A educação num Portugal em mudança*. Lisboa: Cosmos.

- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35, N° 3, 20-29.
- De:http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf
- Goldbarg, M. C. (1998). Educação e qualidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, V. 79, n° 193, 35-62.
- Goleman, A.; R. Boyatzis e A. Mickee. (2007). *Os Novos Líderes: A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Gómez, G. R., Flores, J. G.; Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Grácio, Rui (1986). “A educação dez anos depois – que transformações, que rupturas, que continuidades?”. In, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 187/19/20, pp. 153-82.
- Grácio, Rui (1995). *Obra Completa*. Vol. 1, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gray, H.L. (s.d.) “A Perspective on Organization Theory” in Adam Westoby (ed) *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University
- Gratton, L. (2003). *Estratégia Viva. Gestão de Recursos Humanos. As pessoas estão no centro do sucesso dos Negócios*. Porto: Ambar. 2003.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação: Ideias para uma Política Educativa no Século XXI*. 1ª Edição. Oficina do Livro. M. S. Guerra (2002). *Entre Bastidores: O Lado Oculto da Organização Escolar*. Edições Asa.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo (ebook)* (1ª ed.). Cascais: Príncípa.
- Guerra, M. S. (2000a). *A escola que aprende* (2ª ed.). Porto: Asa.
- Guerra, M. S. (Ed.). (2002). *Entre bastidores - O lado oculto da organização escolar* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Hall, R. (1984). *Organização: estrutura e processo*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- Harris, A. (2002). *Distributed leadership in schools: Leading or misleading?. Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society anual conference*. Birmingham, September.

- Hidalgo, A. (1988). Organización (teorías de la). In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (1ª ed., pp. 2278 - 2279). Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Plaza y Valdes Editores.
- Hutmacher, W. (1995). “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento” in A. Nóvoa (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. 2ª Edição. pp. 45-76.
- Jesuíno, J. C. (1987). *Processo de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Katz, D.; R. L. Kahn. (1970). *Psicologia social das organizações*. S. Paulo: Atlas.
- Kirchner, S. (2010). *Organizational identities and institutions: Dynamics of the organizational core as a question of path dependence*. Colónia: Max Planck Institute for the Study of Societies.
<http://www.mpifg.de/pu/workpap/wp10-4.pdf>
- Kouzes, J. e Posner, B. (1996). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey Bass.
- Leithwood, K- (2001). School leadership in the context of accountability policies. In *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.
- Lasbeck, L. (2007). Imagem e reputação na gestão da identidade organizacional. *Organicom*, Nº 7, 83-97.
- Lawrence, P. R.; J. W. Lorsch (1967). Differentiation and integration in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 12(1), 1-47. De
De: http://www2.bc.edu/~jonescq/mb851/Jan29/LawrenceLorsch_ASQ_1967.pdf
- Lemos, J. (1992) “Anos 80, que balanço? Anos 90, que oportunidades?” in *A educação em Portugal: Anos 80/90*. Porto: Edições ASA. 9-13.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewis, M. W. e A. J. Grimes (1999). Metatriangulation: Building theory from multiple paradigms. *Academy of Management Review*, 24, Nº 4, 672-690.
- Libâneo, J. (2001). *Organização da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e participação na organização escolar. Um estudo à Escola Secundária em Portugal (1974 – 1988)*. Braga: IEP.
- Lima, L. (1988). “Modelos de organização das escolas básicas e secundárias” in *CRSE Seminários - A gestão do sistema escolar*. Lisboa: GEP. pp. 149-195.

- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: UM. 1ª Edição.
- Lima, L. (1994). “Modernização, racionalização e optimização” in *Cadernos de Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. n.º 14. pp. 119-139.
- Lima, L. (1995). “Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM. vol. 8, nº1, pp. 57-71.
- Lima, L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: IIE.
- Lima, L.. (1998). “A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996)” in ME. *A evolução do sistema educativo e o PRODEP - Estudos temáticos*. Lisboa: Departamento de Avaliação, ProsPEEctiva e Planeamento. Vol. 1, pp. 15-96.
- Lima, L. (1998b). *A escola como organização e a participação na organização escolar*.Braga: UM. 2ª Edição.
- Lima, L. (1999a). “E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e PEEriferia(s) das decisões no governo das escolas” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM. Vol. 12, nº 1, pp. 57-80.
- Lima, L. (2000). “Administração escolar em Portugal: da revolução da reforma e das decisões políticas pós-reformistas” in A. M. Catani e R. P. Oliveira (orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. pp. 1-76.
- Lima, L. (2002). “25 anos de gestão escolar” in *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa. n.º 2, pp. 13-42.
- Lima, L. e A. Afonso (2002). “Estudando as políticas educativas em Portugal” in L. Lima e A. Afonso. *Reformas da educação pública*.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. (1994). A reforma da administração da educação In *IGE/In Formação*, n.º 2, pp. 40-48.
- Lima, L. (1995). Construindo um objeto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola, In A. Estrela, J. Barroso, J. Ferreira (Org.). *A escola: Um objeto de estudo*. Lisboa: AFIRSE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 9-28.

- Lima, L. – Org (2006). *Compreender a Escola – Perspetivas De Análise Organizacional*. Porto, Asa: 2006, pp. 15-70.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.
- Lima, L. (1997). “Para o Estudo da Evolução do Ensino e da Formação em Administração Educacional em Portugal”, in A. Luis, J. Barroso e J. Pinhal, (Org). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Actas do 1º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, realizado em Vilamoura a 27, 28 de Fevereiro e 1 de Março de 1997. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, 15-54.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lincoln, Y. & E. Guba (1985) *Naturalist inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Lincoln, Y. e E. Guba (2006). *Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes*. Lisboa: RH. London: The Free Press/ Collier MacMillan Publishers.
- Lopes, A. e L. Barrosa (2008). *A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar. Um contributo da gestão estratégica de recursos humanos*. Mangualde: Edições Pedago. 2008.
- Lourenço, R. (2000). Liderança e eficácia: uma relação revisitada. In: *Psychologica*, 23, 119-130.
- Luhmann, N. (2009). *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Macbeath, J. e tal (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: ASA
- Macedo, L. (1994). *Ensaio Construtivistas*. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, J. (1997). “Breves notas sobre uma Autonomia que se pretende impor a duas velocidades”, in Fórum Português de Administração Educacional, Seminário *Autonomia e Gestão*, Braga, Universidade do Minho, 3 de Novembro (policopiado).
- March, J. e H. A. Simon (1967). *Teoria das organizações*. Rio de Janeiro: USAID.

- March, J. e J. P. Olsen (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- March, J. (1981). Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 26, N° 4, 563-577.
- March, J. (1991). How decisions happen in organizations. *Human-Computer Interaction*, 6, 95-117.
De: <http://www.hhss.se/akademiska/Old%20Documents/March.pdf>
- March, J. e J. P. Olsen (1997). El ejercicio del poder desde una perspectiva institucional. *Gestión y Política Pública*, VI, N° 1, 41-73.
De: http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.VI_No.I_1ersem/MJ_Vol.6_No.I_1sem.pdf
- March, J. J. e J. P. Olsen (2005). In <http://www.arena.uio.no> (Ed.), *Elaborating the "new institutionalism"*. University of Oslo: ARENA - Centre for European Studies. De: <http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/olsen2.pdf>
- March, J. e J. P. Olsen (2008). Neo-institucionalismo: Factores organizacionais na vida política. *Revista De Sociologia Política*, 16, N° 31, 121-144.
- Maroco, J. (2006). *Análise Estatística Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroto, J.L. San Fabián. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: La inercia de lo establecido. *Revista De Educación*, 356, 41-60. De: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_02.pdf
- Marzano, R. J. (Ed.). (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Masonneuve, J. (1967). A dinâmica dos grupos . Lisboa: Livros do Brasil.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, , 13-17.
<http://blogs.ubc.ca/qualresearch/files/2008/01/why-triangulate.pdf>
- Manion, L., 1990;
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed., pp. 65-106). Barcelona: Gedisa Editorial.

- Meyer, J. W. e B. Rowan (1988). The structure of educational organizations. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* (pp. 87-112). Philadelphia: Open University Press.
- Meyer, J. W. e B. Rowan (1999). Las organizaciones institucionalizadas: La estrutura formal como mito y cerimonia. In W. W. Powell, & P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (1ª ed., pp. 79-103). México: Fondo de Cultura Económica.
- Miles, M. e M. Huberman (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. London: SAGE.
- Ministério da Educação (1989). *A Reforma educativa em marcha. Balanço de dois anos de governo*. Lisboa.
- Mintzberg, H. (2003). *Diseño de organizaciones eficientes* (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organizations*. Paris: Editions d'Organisations.
- Mintzberg, H. – *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgan, G. (1986). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Muñoz, J. M. E. (1999). La calidad de la educación: Grandes lemas y sérios interrogantes. *Acción Pedagógica*, 8, N° 2, 4-29.
De: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17027/1/art1_v8n2.pdf
- Neiman, G.; Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed., pp. 213-237). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Nóvoa, A. (org.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1995). “Para uma análise das instituições escolares” in A. Nóvoa(coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote. 2ª Edição, pp. 13-43.
- Nóvoa, A. (2005), *Evidentemente*, Porto: ASA
- Olsen, J. (2005). Unidad, diversidad e instituciones democráticas. *Gestión y Política Pública*, XIV, N° 1, 5-55.

De:http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.XIV_NoI_1ersem/Johan_Olsen.pdf.

Orton, J. D.; Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15, Nº 2, 203-223.

Pacheco, J. A. (Org.). (2000) *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A.. (1991). A reforma do sistema educativo. Alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e em Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*. 4: 69-83. Braga: Universidade do Minho.Porto: Edições ASA.

Palou, M. C.; Schwartz, V. (2010). *El poder en la organización (Henry Mintzberg)*. Argentina: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano de la ciudad de Rosario.

De:<http://www.prospectarrhh.com.ar/El%20poder%20en%20la%20organizacion..pdf>

Pariente F., J. L. (1998). Teoría de las organizaciones. *Universidad Autonoma De Tamaulipas, México*, , 1-7.

Paro, V. H. (1995). *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Expedito Correia e Carlos Alvarez.

Parsons, T. (1966). *The structure of social action* (2ª ed.). New York / London: TheFree Press / Collier-MacMillan Limited.

Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Ediciones Guadamara.

Parsons, T. (1974). *O sistema das sociedades modernas*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Parsons, T. (1984). *El sistema social (on line)*. Madrid: Alianza Universidad. De: <http://members.multimania.co.uk/apuntesdesociologia/archivos/parsons1.pdf>

Pérez, J. L. (1988). Entrevista. In R. Reyes (Ed.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* (1ª ed., pp. 944-951). Madrid: Universidad Complutense de Madrid / Plaza y Valdes Editores.

Perrenoud, P. (1994). A avaliação dos estabelecimentos escolares: Um novo avatar da ilusão cientificista? In M. Crahay (Ed.), *Évaluation et analyse des établissements de formation: Problematique et méthodologie* (Luciano Lopreto e Revisão de Maria

- José do Amaral Ferreira Trad.). (pp. 95 -110). Paris/ Bruxelles: Editions De Boed Université. De: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p193-204_c.pdf; http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_49.Html
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA.
- Perrow, C. (1967). A framework for the comparative analysis of organizations. *American Sociology Review*, 32 - Nº 14, 194-208.
- Pinto, M. (1992). “A educação e o ensino na comunicação social: anos 80/90” in *A Educação em Portugal: Anos 80/90*. Porto: Edições ASA. 44-51.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo - Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Pires, E. L. (1988). “Para uma administração escolar participada e eficiente” in *Correio Pedagógico*. 3º Suplemento. pp. 3 e 8.
- Quivy, Raymond e LucVan Campenhoudt (1992) *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Trajectos. Lisboa:Gradiva Edições.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações - teoria e prática*. Aveiro: UA.
- Rego, A. (1999). *A comunicação nas organizações* . Lisboa: Edições Sílabo.
- Rego, A. (2003). *A Essência da Liderança*. Lisboa: RHEditora
- Rego, A. (2007). *Organizações Positivas*, Lisboa : D. Quixote
- Robbins, S. (s.d.). *Comportamiento organizacional - teoría y practica* (7ª ed.).México: Prentice-Hall HispanoAmericana, S. A.
- Rubio, M. J. e J. Varas (2004) *El Análises de la Realidad, en la Intervención Social. Métodos e Técnicas de Investigación*. Madrid. Editorial CCS.
- Sá, V. (2004). A influência do ambiente institucional sobre a estrutura das organizações educativas: Entre a *aquiescência* e a *manipulação*. *Actas Dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia*, (Contextos Organizacionais e Organizações), 90-97. De: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4616d36fbff9_1.pdf
- Sá, V. (2006). A abordagem (neo)institucional: Ambiente(s), processos, estruturas e poder. In L. Lima (Ed.), *Compreender a escola* (1ª ed., pp. 197-248). Porto: Edições Asa.

- Sanches, M. F. (1996). “Imagens de liderança educacional: ação tecnocrática ou ação moral e de transformação?” in *Revista de Educação*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Vol. VI, n.º 1, pp. 13-35.
- Sanches, M. F.; J. Formosinho; N. Afonso e J. A. Costa (mod.) (2002). “Gestão escolar, autonomia e participação. Balanço de 25 anos de política educativa em administração escolar” in *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa. n.º 2, pp. 65-87.
- Sanches, M. F. (1996). Imagens de liderança educacional: ação tecnocrática ou ação moral e de transformação? *Revista de Educação*, 6, pp. 13-33.
- Sanches, M. F. et al (Org.) (2007). *Cidadania e Liderança Escolar*. Coleção Educação. Teoria e Prática. Porto Editora. 2007.
- Sanches, M. F. (2004). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação*. Año / vol.17. Nº 002. Universidade do Minho. 2004.
- Santos, B. S. (1998). *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições: Afrontamento. 3ª Edição.
- Santos, B. S. (1984). “A Crise e a Reconstituição do Estado em Portugal (1974-1984)”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 14 (1984), 7-29.
- Sarmiento, M. (1999). “Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional nas escolas” in A. Carvalho; J. M. Alves ; M. Sarmiento. *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA. pp. 33- 45.
- Sarmiento, M. (1995). “A construção social das comunidades educativas” in *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: UM. Vol. 8l, nº1, pp. 99-116.
- Sarmiento, M. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M., Ferreira, F. (1995). *Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional*. Ve Colloque Nacional de L’aipelf/Afirse. Lisboa: Afirse. pp. 349-380.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de Ação nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Scheerens, J. (Ed.). (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. (1ª ed.). Porto: Edições Asa.

- Schein, E. H. (1996). El liderazgo y la cultura organizacional. In F. Hesselbein, M. Goldsmith e R. Beckhard (Eds.), *El líder del futuro* (1ª ed., pp. 89-99). Bilbao: Deusto Ediciones.
- Schultz, M.; Hatch, M. J. (1996). Living with multiple paradigms: The case of paradigm interplay in organizational culture studies. *The Academy of Management Review*, 21, Nº 2.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. London: Sage Publications.
- Scott, W. R. (2004). Institutional theory: Contributing to a theoretical research program. In K. G. Smith, e M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management - the process of theory development* (pp. 1-47). Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Scott, W. R. (2004). Reflections on a half-century of organizational sociology. *Annual Reviews of Sociology*, 30, 1-21.
De: http://www.sciences-organisationsstrategie.com/articles/article_14.pdf
- Scott, W. R. (2005). Organizaciones: Características duraderas y cambiantes. *Gestión y Política Pública*, XIV, Nº 3, 439-463. De
De: http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anteriores/Vol.XIV_NoIII_2dos em/01SCOTT.pdf
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança* (1ª ed.). Porto: Asa.
- Shapiro, J. (2001). *Monitoring and evaluation*. Johannesburg: CIVICUS (World Alliance for Citizen Participation).
De: <http://www.civicus.org/new/media/Monitoring%20and%20Evaluation.pdf>
- Silva, J. *Gestão em Ação*, 52, v.4, n.2, p.49-59, Salvador : Jul./Dez.2001.
- Silva Junior, C. A. (1990). *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.
- Silva, E. A. (2006). As perspectivas de análise burocrática e política. In L. Lima (Ed.), *Compreender a escola* (1ª ed., pp. 71-132). Porto: Edições Asa.
- Stoer, S. R. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (1978). In National Science Foundation - DSE -OPI (Ed.), *Case studies in science education - vol II : Design, overview and general findings*. Illinois - USA: University of Illinois. De: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED166059.pdf>

- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: FCG.
- Stephen, D.; Dixon, J. (2009). The self-organization of insight: Entropy and power laws in problem solving. *The Journal of Problem Solving*, 2, nº 1, 72-101.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, S.; H. Araújo (1991). “Educação e democracia num país semiPEeriférico (no contexto euroPEEu)” in S. R. STOER (org.). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições.
- Stoner, J. (1985). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice/Hall do Brasil. 2ª Edição.
- Taylor, F. W. (1965). *La direction scientifique des entreprises*. Paris: Dunod.
- Taylor, F. W. (1966). *Princípios de administração científica* (6ª ed.). S. Paulo: Atlas.
- Taylor, R.G. (1981). Organizational Entropy. *College Student Journal*, 15, 162-169
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola.: Perspetivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (Coord.). (1996) . *Pacto educativo: aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editores.
- Teodoro, A. (2001a) *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001b) *Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade*. in: S.R. Stoer, L. Cortesão e J.A.Correia (org.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (1992). “Aos 90: A prioridade educativa” in *A educação em Portugal: Anos 80/90*. Porto: Edições ASA. 14-19.
- Teodoro, A. (1995). “Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa” in *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Edições Afrontamento. n.º 4, pp. 49-70.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: Una Perspectiva sociológica*. Madrid: Ediciones Morata (trad. esp.).
- Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior. *Revista PRELAC*, 1, 166-115.

- Valles, M. S. (2009). *Entrevistas cualitativas* (1ª ed.). Madrid: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vega, A. (2008). Sociedad del conocimiento y calidad de la educación. *Cuadernos De Docencia Universitaria, Vol1, Nº 1*, 129-135.
- Ventura, A. (1999). In Good, Thomas e Weinstein, Rhona (Ed.), *As escolas marcam a diferença: Evidências, críticas e novas perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- De:<http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/thomas%20good%200&%20rhona%20weinstein.pdf>
- Ventura, A.: Castanheira, *et al* (2006) Gestão das Escolas em Portugal Revista Electrónica Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 4: 120-128.
- Vilela, A. P. (Coord.) (2003). Administração e gestão das escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul. Escola Secundária D. Maria II. Braga.
- Weber, M. (1982). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Weber, M. (1997). *Os economistas*. S. Paulo: Editora Nova Cultural.
- Weber, M. (2002). *Conceitos básicos de Sociologia* (5ª ed.). S. Paulo: Centauro Editora.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, Nº 1, 1-19.
- De:[http://hvass.nu/s2/artikler/teori/organisatorisk/K.%20E.%20Weick%20\(1976\).pdf](http://hvass.nu/s2/artikler/teori/organisatorisk/K.%20E.%20Weick%20(1976).pdf)
- Weiller, H. (2000). “Perspetivas comparadas em descentralização educativa” in M. Sarmiento (org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA. pp. 95-122.
- Yin, R. (2004). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). S. Paulo: Bookman.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa de estudo de caso - desenho e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organisations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Zorrinho, C. et al (2007) *Gerir em Complexidade*. Lisboa: Edições Sílabo. 2007.

Legislação

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

- Dec. - Lei nº 3/87, de 3 de janeiro , com o aparecimento das Direcções Regionais como órgãos de coordenação e apoio, passando apenas a ser serviços intermediários entre a administração central e as escolas pelo Dec. - Lei nº 361 / 87, de 18 de outubro.
- Dec.- Lei nº 43 / 89 O Dec. – Lei nº 172/91, de 10 de maio define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino público. Este documento concretiza os princípios da participação, da democraticidade e da integração comunitária.
- Dec. – lei nº 133 / 93, de 26 e abril. Verifica-se um reforço da administração central que continua a ter o papel centralizador de concepção e orientação das políticas educativas, remetendo para as Direcções Regionais e Centros de Área Educativa a execução.
- Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto define o enquadramento legal dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) como uma das primeiras medidas de territorialização das políticas educativas.
- Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96, de 9 de setembro (complementa o Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto).
- Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho deveria uma transição para um novo regime de autonomia mas era prioritária a formação de agrupamentos verticais, composto por vários estabelecimentos de diferentes níveis de ensino.
- Dec – Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que vem insistir nas dinâmicas locais e na carta escolar, deixando em aberto a lógica dos agrupamentos.
- Dec. – Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, inicia-se um processo de reorganização curricular do Ensino Básico.
- Dec. – Lei nº 208/2002, de 17 de agosto apenas encontramos indicações para uma reforma estrutural que visa modernizar a administração educativa. A autonomia apenas é considerada desejável. Criam-se novas direcções gerais com novas competências se extinguem-se todos os institutos públicos dotados de autonomia. Cria-se o Conselho Coordenador da Administração Educativa.
- Dec. – Lei nº 208/2002, de 17 de outubro (legisla a estrutura do Ministério da Educação).
- Dec – Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, são criados os Conselhos Municipais de Educação, com a competência de desenhar a carta educativa.
- Despacho nº 13 313 / 2003, de 8 de julho de 2003, do Secretário da Administração Educativa, vem efectivar a criação em todo o continente de unidades de gestão de lógica vertical, só em casos excepcionais é que não acontece.

- Decreto Regulamentar nº 10 / 2004, de 28 de abril (Dec. – Lei nº 208/2002, de 17 de outubro) complementa o que retirou o poder das Coordenações Educativas a favor das Direcções Regionais, tendo um poder de intermediárias entre o poder central e o poder local.
- Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de maio de 2006, dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação é criado o grupo de trabalho para a avaliação externa, em fase piloto, que foi conduzida e concluída até ao final do ano lectivo 2005/2006.
- Dec. _lei 213/2006, de 27 de outubro. Lei orgânica do Ministério da Educação, no âmbito do PRACE (Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado) que pretende introduzir um modelo organizacional com base na redução e reorganização dos recursos.
- Dec. - Lei 7 /2007, de 18 de janeiro, dá novas orientações e novos desenhos curriculares para os cursos gerais e para os cursos tecnológicos do ensino Secundário.
- Decreto- Regulamentar nº 31/2007, de 29 de março, regulamenta a estrutura orgânica das Direcções Regionais.
- Portaria nº 1260/2007, de 26 de setembro, estabelece os princípios da autonomia das Escolas e, em particular, a celebração de contratos.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, regulamenta o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas com o objectivo de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos, favorecendo lideranças fortes e a autonomia das escolas.

Anexos

Índice

Anexo A - Guiões Inquéritos por Questionário e Entrevistas	1
Anexo B – Pedidos de Autorização dos Inquéritos por Questionário	20
Anexo C – Inquéritos por Questionário	22
Anexo D – Dados de Análise Quantitativo	31
Anexo E – Pedidos de Autorização das Entrevistas.....	93
Anexo F – Transcrição das Entrevistas	103
Anexo G – Análise de Conteúdo das Entrevistas	226
Anexo H – Ordem de Trabalhos das Atas das Reuniões do Conselho Pedagógico.....	271
Anexo I – Análise das Atas das Reuniões do Conselho Pedagógico.....	297
Anexo J – Caracterização do Projeto Educativo de Escola (PE 2011-2013)	305
Anexo K – Comparação dos PE (2007-2010 / 2011-2013)	323
Anexo L – Análise do Projeto Educativo de Escola (PE 2011-2013).....	337
Anexo M – Análise do Relatório de AutoAvaliação de Escola(maio 2010)	342

Anexo A - Guiões Inquéritos por Questionário e Entrevistas

Nota:

Na 1ª parte dos **Inquéritos** há o item **A - Caracterização Pessoal e Profissional** (como consta dos Inquéritos e depois sujeitos a análise)

Na 1ª Parte das **Entrevistas** contêm uma série de questões sobre o Perfil Biográfico e Académico dos entrevistados (como consta na transcrição e análise de dados)

Questões de Investigação	Questões Entrevista	Questões Inquérito	Informação pretendida
<p>i) nA atribuição da função de gestor escolar a um diretor com competências alargadas, substituindo o anterior órgão colegial composto por Professores, conduz, na prática, a um reforço da liderança? Promove lideranças mobilizadoras e transformadoras?</p>	<p>1. Quais são e como são construídos os papéis do Diretor na regulação local das políticas públicas de educação?</p> <p>Estes papéis mudaram com a Legislação? Ou mantêm-se? O que gera os papéis: o estilo de ação, o contexto, a cultura organizacional, os DL?</p> <p>2..Qual achas ser o melhor perfil de um diretor, no contexto das novas medidas normativas?</p> <p>3.As tuas estratégias de liderança e de gestão mudaram ao longo do tempo em que tens estado aqui?</p> <p>Dá exemplos? Que causas motivaram essas mudanças?</p> <p>4. No processo subjacente às tuas tomadas de decisão enquanto Diretor quando estão em causa, designadamente, orçamentos, aquisição de bens e serviços, gestão de recursos humanos ou questões pedagógicas tomas as decisões sozinho ou ouves outros pareceres?</p>	<p>B. A atribuição da funções alargadas ao Diretor conduz a:</p> <ul style="list-style-type: none">- uma mudança nos papéis do Diretor- mudanças no estilo de ação da direção- mudanças no contexto e na cultura organizacional- um reforço da liderança- lideranças mobilizadoras e transformadoras	<p>Perceções da liderança e do Agrupamento ao longo do tempo</p> <p>►até que ponto a liderança unipessoal servirá (melhor) como veículo de expressão de uma <i>cultura de escola</i> que se pretende reproduzir e sedimentar nos mais diversos universos simbólico-ideológicos das escolas;</p> <p>►de que modo o <i>rosto</i> (Diretor) exercerá um efeito homogeneizador, marcando quadros de interação e lógicas de</p>
<p>ii) O aumento do poder</p>			

<p>discrecionário das autoridades escolares no que respeita à própria estrutura organizacional conduz a melhorias na qualidade do ensino / na promoção do sucesso educativo e na integração dos alunos?</p> <p>.</p> <p>iii) Há um trabalho de implicação e compromisso da escola, das famílias e dos principais interessados locais?</p> <p>- a escola reflete (alunos, professores, pais, como instituição trabalhar preferencialmente de modo cooperativo e em rede entre os professores e entre as escolas, tendo em vista melhorarem o seu desempenho, sustentadas na entreatajuda, na partilha de práticas e de recursos e na cooperação</p>	<p>5. Sentes-te responsável por traçar as grandes linhas do Projeto Educativo do Agrupamento ou consideras que isso compete a outras pessoas ou órgãos?</p> <p>6. Sumariza numa frase o objetivo primordial do projeto Educativo do Agrupamento.</p> <p>7. Que outras pessoas / cargos destacas nos papéis de liderança e gestão da escola.</p> <p>8. Existe uma cultura de trabalho cooperativo, com rentabilização de todas as estruturas intermédias? Exemplifica.</p> <p>9. Há uma abertura do Agrupamento à Comunidade</p> <p>10. Que parcerias e protocolos tem o</p>	<p>C- O aumento do poder da direção, no que respeita à organização geral do Agrupamento, conduz:</p> <p>- a melhorias na qualidade do ensino</p> <p>- à promoção do sucesso educativo</p> <p>- a uma melhor integração dos alunos</p> <p>C4 – a uma melhor rentabilização de todas as estruturas intermédias</p> <p>C5- à promoção de partilha de práticas e de recursos</p> <p>D-Há um trabalho de implicação e compromisso da escola, da família e dos interessados locais:</p> <p>- com uma cultura de trabalho</p>	<p>organização, sobre o quotidiano dos Agrupamentos</p> <p>► de que modo o Diretor (re)constrói a sua ação e se posiciona relativamente ao quadro legal e ao contexto organizacional onde exerce as suas funções.</p> <p>►o envolvimento da liderança; o impacto na organização do Agrupamento; e as estratégias de liderança adoptadas. identificar o tipo de líder , designadamente, transformacional, transaccional e <i>laissez-faire</i>, /</p> <p>► Análise ao</p>
---	---	--	--

<p>contínua, ao longo do tempo?</p> <p>- existe cooperação com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...), em prol do bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos?</p> <p>iv) A escola promove incentivos à melhoria contínua da educação, nomeadamente ao nível da inovação e na formação contínua dos professores?</p>	<p>Agrupamento? Qual o impacto na melhoria da prestação de serviços e na diversificação de oportunidades de aprendizagem?</p> <p>11. Sob a tua direção o Agrupamento envolveu-se nalgum programa especial de aperfeiçoamento profissional de Professores e para a melhoria dos resultados dos alunos ao nível do 3º ciclo?</p> <p>12. Qual é o teu papel na promoção da melhoria dos resultados da aprendizagem e que papel atribuis às estruturas intermédias (Diretores de Turma; Departamentos...)?</p> <p>13. Qual o investimento que foi feito na oferta educativa diversificada como resposta à comunidade e aos alunos? E ao nível de recursos?</p>	<p>cooperativo entre a Escola e a Família, numa reflexão conjunta de forma a melhorarem o desempenho dos alunos</p> <p>D2- Através de uma maior ligação entre os Diretores de Turma e os Encarregados de Educação</p> <p>D3- com uma abertura do Agrupamento à comunidade, no geral</p> <p>D4- em cooperação com outras instituições da comunidade (autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...)</p> <p>E. O Agrupamento promove incentivos à melhoria contínua da Educação:</p> <p>E1-através da promoção de programas de aperfeiçoamento profissional dos Professores</p>	<p>desempenho do diretor, da sua função e os conteúdos funcionais inerentes ao cargo, bem como os modos e estratégias de liderança</p> <p>►(Re)construir práticas de gestão democráticas que valorizam e “pedagogizam” a participação alargada dos diferentes atores</p> <p>►Tomada de decisão / estruturas de gestão (liderança distribuída/ partilhada/dispersa)</p> <p>► O Agrupamento toma iniciativa ou colabora com entidades Locais e tem competência para organizar ou participar em ações de extensão</p>
--	--	--	--

<p>v) A escola tem uma cultura de autoavaliação e estimula o uso dos resultados para a tomada de decisões e melhoria da qualidade;</p>	<p>14. A Escola tem uma cultura de auto avaliação? Qual a sua importância na promoção da melhoria do Agrupamento?</p>	<p>E2-através da promoção de programas especiais para a melhoria dos resultados dos alunos E3-na gestão de currículos E4-programas de atividades educativas E5- nas avaliações dos alunos E6-orientação e acompanhamento dos alunos E7- gestão de espaços F. Avaliação interna e externa F1- A escola tem uma cultura de auto avaliação F2-a auto avaliação promove a melhoria da qualidade F3-A prestação de contas (avaliação interna e externa) constitui-se como um fator de desenvolvimento organizacional</p>	<p>educativa e animação sócio comunitária, regendo-se pela obediência aos princípios pluralistas ► Organização pedagógica, designadamente na gestão de currículos, programas de atividades educativas, de avaliação, da orientação e de acompanhamento dos alunos, da gestão dos espaços e da formação e gestão do pessoal ► Que mudanças se verificaram nos processos de organização do trabalho e da gestão e na gestão de recursos</p>
--	---	--	---

<p>vi) a mudança de modelo de direção e gestão provocou alterações no modo de ensinar e fazer aprender os alunos? No clima de escola? Nas dinâmicas de trabalho?</p>	<p>15. A mudança do modelo de direção e de gestão provocou alterações ao nível das práticas pedagógicas? E ao nível do clima de Escola?</p> <p>16. Como resolve a Escola os problemas persistentes ao nível da Matemática e da Língua Portuguesa (ao nível do 3º ciclo)? E das outras disciplinas?</p> <p>17. Há uma diversificação de contextos de aprendizagem / rede de apoios educativos / Papel do Gabinete de Psicologia?</p> <p>18. Que juízo fazes do desempenho global do Agrupamento em termos organizativos e dos resultados dos alunos ao nível do 3º ciclo</p>	<p>G- a mudança de modelo de direção e gestão provocou</p> <p>G1- alterações ao nível das práticas pedagógicas</p> <p>G2- ao nível do clima de Escola</p> <p>G3- na resolução de problemas permanentes ao nível da Matemática, Língua Portuguesa</p> <p>G4- na resolução de problemas permanentes ao nível das várias disciplinas</p> <p>G5- na diversificação de contextos de aprendizagem</p> <p>G6- na rede de apoios educativos</p> <p>G7- mudanças no papel do Gabinete de Psicologia</p> <p>G8- desempenho global do Agrupamento em termos organizativos</p> <p>G9- nos resultados dos alunos ao nível do 3º ciclo</p> <p>H- Responda à seguinte questão:</p>	<p>► A prestação de contas (avaliação interna e externa) constitui-se como um fator de desenvolvimento organizacional e contribui para a fiabilidade da prática da gestão?</p> <p>► a gestão integrada do currículo, a flexibilidade grupal dos alunos e a unidade de ação das equipas docentes.</p> <p>► O que mudou na gramática do Agrupamento (valores, imagens, símbolos, normas, estruturas, rotinas, processos por ela produzidos e por ela conservados</p>
---	---	---	---

	<p>19. Que pergunta não foi feita e que consideres importante?</p>	<p>Qual a sua opinião, ao longo dos últimos anos, sobre o desempenho global da Direção do Agrupamento na implementação de medidas que promovem o sucesso educativo e uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico?</p>	<p>► De que forma é feita a gestão do governo do Agrupamento: planeamento, organização, coordenação, afetação de recursos e controlo dos resultados bem como ao nível da gestão de topo e intermédias</p>
--	--	--	---

(Inquérito por Questionário -EE)

Questões de Investigação	Questões Entrevista	Questões Inquérito	Informação pretendida
<p>vii) A atribuição da função de gestor escolar a um diretor com competências alargadas, substituindo o anterior órgão colegial composto por Professores, conduz, na prática, a um reforço da liderança? Promove lideranças mobilizadoras e transformadoras?</p> <p>viii) O aumento do poder</p>	<p>1. Quais são e como são construídos os papéis do Diretor na regulação local das políticas públicas de educação?</p> <p>Estes papéis mudaram com a Legislação? Ou mantêm-se? O que gera os papéis: o estilo de ação, o contexto, a cultura organizacional, os DL?</p> <p>2..Qual achas ser o melhor perfil de um diretor, no contexto das novas medidas normativas?</p> <p>3.As tuas estratégias de liderança e de gestão mudaram ao longo do tempo em que tens estado aqui?</p> <p>Dá exemplos? Que causas motivaram essas mudanças?</p> <p>4. No processo subjacente às tuas tomadas de decisão enquanto Diretor quando estão em</p>	<p>B. A atribuição de funções alargadas ao diretor conduz a:</p> <p>B1- uma mudança nas tarefas do Diretor</p> <p>B2- mudanças na maneira de agir enquanto Diretor</p> <p>B3- mudanças na organização da Escola / Agrupamento</p> <p>B4- um reforço da liderança (poder do diretor)</p> <p>B5- mudanças na forma de liderar do diretor que promovam a inovação</p>	<p>Perceções da liderança e do Agrupamento ao longo do tempo</p> <p>►até que ponto a liderança unipessoal servirá (melhor) como veículo de expressão de uma <i>cultura de escola</i> que se pretende reproduzir e sedimentar nos mais diversos universos simbólico-ideológicos das escolas;</p> <p>►de que modo o <i>rosto</i> (Diretor) exercerá um efeito homogeneizador, marcando quadros de</p>

<p>discrecionário das autoridades escolares no que respeita à própria estrutura organizacional conduz a melhorias na qualidade do ensino / na promoção do sucesso educativo e na integração dos alunos?</p> <p>.</p> <p>ix) Há um trabalho de implicação e compromisso da escola, das famílias e dos principais interessados locais?</p> <p>- a escola reflete (alunos, professores, pais, como instituição</p>	<p>causa, designadamente, orçamentos, aquisição de bens e serviços, gestão de recursos humanos ou questões pedagógicas tomas as decisões sozinho ou ouves outros pareceres?</p> <p>5. Sentes-te responsável por traçar as grandes linhas do Projeto Educativo do Agrupamento ou consideras que isso compete a outras pessoas ou órgãos?</p> <p>6. Sumariza numa frase o objetivo primordial do projeto Educativo do Agrupamento.</p> <p>7. Que outras pessoas / cargos destacas nos papéis de liderança e gestão da escola.</p> <p>8. Existe uma cultura de trabalho cooperativo, com rentabilização de todas as estruturas intermédias? Exemplifica.</p>	<p>C- o aumento do poder da direção, no que respeita à organização geral do Agrupamento, conduz:</p> <p>C1- a melhorias na qualidade do ensino</p> <p>C2- a uma melhoria do sucesso educativo</p> <p>C3- a uma melhor adaptação dos alunos</p> <p>C4- a um melhor funcionamento de todas as estruturas (serviços, organização...)da Escola/Agrupamento</p> <p>D-Há um trabalho de implicação e</p>	<p>interação e lógicas de organização, sobre o quotidiano dos Agrupamentos</p> <p>► de que modo o Diretor (re)constrói a sua ação e se posiciona relativamente ao quadro legal e ao contexto organizacional onde exerce as suas funções.</p> <p>►o envolvimento da liderança; o impacto na organização do Agrupamento; e as estratégias de liderança adoptadas. identificar o tipo de líder , designadamente, Transformacional, transaccional e <i>laissez-faire</i>, /</p> <p>► Análise ao desempenho do diretor, da sua função e os conteúdos</p>
--	---	--	---

<p>trabalhar preferencialmente de modo cooperativo e em rede entre os professores e entre as escolas, tendo em vista melhorarem o seu desempenho, sustentadas na entreajuda, na partilha de práticas e de recursos e na cooperação contínua, ao longo do tempo?</p> <p>- existe cooperação com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...), em prol do bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos?</p> <p>x) A escola promove</p>	<p>9. Há uma abertura do Agrupamento à Comunidade</p> <p>10. Que parcerias e protocolos tem o Agrupamento? Qual o impacto na melhoria da prestação de serviços e na diversificação de oportunidades de aprendizagem?</p> <p>11. Sob a tua direção o Agrupamento envolveu-se nalgum programa especial de aperfeiçoamento profissional de Professores e para a melhoria dos resultados dos alunos ao nível do 3º ciclo?</p> <p>12. Qual é o teu papel na promoção da</p>	<p>compromisso da escola, da família e dos interessados locais:</p> <p>D1- com uma cultura de trabalho conjunto entre a Escola e a Família, numa reflexão conjunta de forma a melhorarem o desempenho dos alunos</p> <p>D2- Através de uma maior ligação entre os Diretores de Turma e os Encarregados de Educação</p> <p>D3- com uma abertura do Agrupamento à comunidade, no geral (Ações de formação, atividades...)</p> <p>D4- em conjunto com outras instituições da comunidade (autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...)</p> <p>E. O Agrupamento promove incentivos à melhoria contínua da Educação:</p> <p>E1- com Professores e Pessoal não docente atualizados</p>	<p>funcionais inerentes ao cargo, bem como os modos e estratégias de liderança</p> <p>► Re)construir práticas de gestão democráticas que valorizam e “pedagogizam” a participação alargada dos diferentes atores</p> <p>► Tomada de decisão / estruturas de gestão (liderança distribuída/ partilhada/dispersa)</p> <p>► O Agrupamento toma iniciativa ou colabora com entidades Locais e tem competência para organizar ou participar em ações de extensão educativa e animação sócio comunitária, regendo-se pela obediência aos princípios pluralistas</p>
---	--	---	---

<p>incentivos à melhoria contínua da educação, nomeadamente ao nível da inovação e na formação contínua dos professores?</p> <p>xi) A escola tem uma cultura de autoavaliação e estimula o uso dos resultados para a tomada de decisões e melhoria da qualidade;</p>	<p>melhoria dos resultados da aprendizagem e que papel atribuis às estruturas intermédias (Diretores de Turma; Departamentos...)?</p> <p>13. Qual o investimento que foi feito na oferta educativa diversificada como resposta à comunidade e aos alunos? E ao nível de recursos?</p> <p>14. A Escola tem uma cultura de auto avaliação? Qual a sua importância na promoção da melhoria do Agrupamento?</p>	<p>E2- através de atividades e projetos que permitem auxiliar os alunos para os ajudar a obter melhores resultados</p> <p>E3- com uma oferta diversificada de cursos, de acordo com os interesses dos alunos</p> <p>E4- com atividades educativas diversificadas</p> <p>E5- na orientação e acompanhamento dos alunos</p> <p>E6- com uma boa organização dos espaços e aproveitamento dos equipamentos da Escola</p> <p>F. Avaliação interna e externa</p> <p>F1- O Agrupamento analisa todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano</p> <p>F2- Esta análise e os seus resultados têm conduzido a melhorias na qualidade do ensino</p> <p>F3- O trabalho de reflexão desenvolvido pelo Agrupamento e pela Equipa da Inspeção Geral de</p>	<p>► Organização pedagógica, designadamente na gestão de currículos, programas de atividades educativas, de avaliação, da orientação e de acompanhamento dos alunos, da gestão dos espaços e da formação e gestão do pessoal</p> <p>► Que mudanças se verificaram nos processos de organização do trabalho e da gestão e na gestão de recursos</p> <p>► A prestação de contas (avaliação interna e externa) constitui-se como um fator de desenvolvimento organizacional e contribui para a fiabilidade da prática da gestão?</p> <p>► a gestão integrada do currículo, a flexibilidade</p>
---	---	--	---

<p>xii) a mudança de modelo de direção e gestão provocou alterações no modo de ensinar e fazer aprender os alunos? No clima de escola? Nas dinâmicas de trabalho?</p>	<p>15. A mudança do modelo de direção e de gestão provocou alterações ao nível das práticas pedagógicas? E ao nível do clima de Escola?</p> <p>16. Como resolve a Escola os problemas persistentes ao nível da Matemática e da Língua Portuguesa (ao nível do 3º ciclo)? E das outras disciplinas?</p> <p>17. Há uma diversificação de contextos de aprendizagem / rede de apoios educativos / Papel do Gabinete de Psicologia?</p>	<p>Educação de são importantes para mudanças ao nível da organização do Agrupamento</p> <p>G- a mudança de modelo de direção e gestão provocou</p> <p>G1- alterações ao nível dos modos de ensinar (dentro e fora da sala de aula)</p> <p>G2- ao nível do ambiente de Escola</p> <p>G3- na solução de problemas ao nível da Matemática, Língua Portuguesa (Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido; PAMI/II; PNL)...</p> <p>G4- na solução de problemas ao nível das várias disciplinas (Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido; clubes...)</p> <p>G5- com um maior número de cursos</p> <p>G6- de acompanhamento e apoio aos alunos com Necessidades Educativas Permanentes</p> <p>G7- mudanças no trabalho do Gabinete de Psicologia</p> <p>G8 - melhorias na forma como está</p>	<p>grupar dos alunos e a unidade de ação das equipas docentes.</p> <p>► O que mudou na gramática do Agrupamento (valores, imagens, símbolos, normas, estruturas, rotinas, processos por ela produzidos e por ela conservados</p> <p>► De que forma é feita a gestão do governo do Agrupamento: Planeamento, organização, coordenação, afetação de recursos e controlo dos resultados bem como ao nível da gestão de topo e intermédias</p>
--	---	---	---

	<p>18. Que juízo fazes do desempenho global do Agrupamento em termos organizativos e dos resultados dos alunos ao nível do 3º ciclo</p> <p>19. Que pergunta não foi feita e que consideres importante?</p>	<p>organizado o Agrupamento</p> <p>G9- melhorias nos resultados dos alunos ao nível do 3º ciclo</p> <p>H- Responda à seguinte questão: Na sua opinião, ao longo dos últimos anos, a Direção tem tomado medidas inovadoras (projetos inovadores; clubes; apoios; parcerias...) que ajudam os alunos a ultrapassar dificuldades e a ter melhores resultados escolares? Indique algumas.</p>	
--	--	---	--

(Inquérito por Questionário -Alunos)

Questões de Investigação	Questões Entrevista	Questões Inquérito	Informação pretendida
<p>xiii) A atribuição da função de gestor escolar a um diretor com competências alargadas, substituindo o anterior órgão colegial composto por Professores, conduz, na prática, a um reforço da liderança? Promove lideranças mobilizadoras e transformadoras?</p>	<p>1. Quais são e como são construídos os papéis do Diretor na regulação local das políticas públicas de educação?</p> <p>Estes papéis mudaram com a Legislação? Ou mantêm-se? O que gera os papéis: o estilo de ação, o contexto, a cultura organizacional, os DL?</p> <p>2..Qual achas ser o melhor perfil de um diretor, no contexto das novas medidas normativas?</p> <p>3.As tuas estratégias de liderança e de gestão mudaram ao longo do tempo em que tens estado aqui?</p> <p>Dá exemplos? Que causas motivaram essas mudanças?</p> <p>4. No processo subjacente às tuas tomadas de decisão enquanto Diretor quando estão em causa, designadamente, orçamentos, aquisição de bens e serviços, gestão de recursos humanos ou questões</p>	<p>B. A atribuição de funções alargadas ao diretor conduz a:</p> <p>B1- uma mudança nas tarefas do Diretor</p> <p>B2- mudanças na maneira de agir enquanto Diretor</p> <p>B3- mudanças na organização da Escola / Agrupamento</p> <p>B4- um reforço da liderança (poder do diretor)</p> <p>B5- mudanças na forma de liderar do diretor que promovam a novidade/mudança</p>	<p>Perceções da liderança e do Agrupamento ao longo do tempo</p> <p>►até que ponto a liderança unipessoal servirá (melhor) como veículo de expressão de uma <i>cultura de escola</i> que se pretende reproduzir e sedimentar nos mais diversos universos simbólico-ideológicos das escolas;</p>

<p>xiv) O aumento do poder discricionário das autoridades escolares no que respeita à própria estrutura organizacional conduz a melhorias na qualidade do ensino / na promoção do sucesso educativo e na integração dos alunos?</p> <p>.</p> <p>xv) Há um trabalho de implicação e compromisso da escola, das famílias e dos principais interessados locais?</p>	<p>pedagógicas tomas as decisões sozinho ou ouves outros pareceres?</p> <p>5. Sentes-te responsável por traçar as grandes linhas do Projeto Educativo do Agrupamento ou consideras que isso compete a outras pessoas ou órgãos?</p> <p>6. Sumariza numa frase o objetivo primordial do projeto Educativo do Agrupamento.</p> <p>7. Que outras pessoas / cargos destacas nos papéis de liderança e gestão da escola.</p> <p>8. Existe uma cultura de trabalho cooperativo, com rentabilização de todas as estruturas intermédias? Exemplifica.</p> <p>9. Há uma abertura do Agrupamento à Comunidade</p>	<p>C- o aumento do poder da direção, no que respeita à organização geral do Agrupamento, conduz:</p> <p>C1- a melhorias na qualidade do ensino</p> <p>C2- a uma melhoria do sucesso educativo</p> <p>C3- a uma melhor adaptação dos alunos</p> <p>C4- a um melhor funcionamento de todas as estruturas (serviços, organização...) da Escola/Agrupamento</p> <p>D-Há um trabalho de implicação e compromisso da escola, da família e dos interessados locais:</p> <p>D1- com um trabalho conjunto</p>	<p>► de que modo o <i>rosto</i> (Diretor) exercerá um efeito homogeneizador, marcando quadros de interação e lógicas de organização, sobre o quotidiano dos Agrupamentos</p> <p>► de que modo o Diretor (re)constrói a sua ação e se posiciona relativamente ao quadro legal e ao contexto organizacional onde exerce as suas funções.</p> <p>► o envolvimento da liderança; o impacto na organização do Agrupamento; e as estratégias de liderança adoptadas. identificar o tipo de líder ,</p>
--	---	--	--

<p>- a escola reflete (alunos, professores, pais, como instituição trabalhar preferencialmente de modo cooperativo e em rede entre os professores e entre as escolas, tendo em vista melhorarem o seu desempenho, sustentadas na entreajuda, na partilha de práticas e de recursos e na cooperação contínua, ao longo do tempo?</p> <p>- existe cooperação com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...), em prol do bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos?</p>	<p>10. Que parcerias e protocolos tem o Agrupamento? Qual o impacto na melhoria da prestação de serviços e na diversificação de oportunidades de aprendizagem?</p> <p>11. Sob a tua direção o Agrupamento envolveu-se nalgum programa especial de aperfeiçoamento profissional de Professores e para a melhoria dos resultados dos alunos ao nível do 3º ciclo?</p> <p>12. Qual é o teu papel na promoção da melhoria dos resultados da aprendizagem e que papel atribuis às estruturas intermédias (Diretores de Turma; Departamentos...)?</p> <p>13. Qual o investimento que foi feito na oferta educativa diversificada como resposta à comunidade e aos alunos? E ao nível de recursos?</p>	<p>entre a Escola / Família / Alunos na resolução de problemas</p> <p>D2- Através de uma maior ligação entre os Diretores de Turma e os / Professores e Alunos</p> <p>D3- com uma abertura do Agrupamento à comunidade, no geral (Ações de formação, atividades...)</p> <p>D4- em conjunto com outras instituições da comunidade (autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...)</p> <p>E. O Agrupamento promove incentivos à melhoria contínua da Educação:</p> <p>E1- com Professores e Pessoal não docente atualizados</p> <p>E2- através de atividades e projetos que permitem auxiliar os</p>	<p>designadamente, transformacional, transaccional e <i>laissez-faire</i>, /</p> <p>► Análise ao desempenho do diretor, da sua função e os conteúdos funcionais inerentes ao cargo, bem como os modos e estratégias de liderança</p> <p>► Re)construir práticas de gestão democráticas que valorizam e “pedagogizam” a participação alargada dos diferentes atores</p> <p>► Tomada de decisão / estruturas de gestão (liderança distribuída/ partilhada/dispersa)</p> <p>► O Agrupamento toma</p>
---	---	--	---

<p>xvi) A escola promove incentivos à melhoria contínua da educação, nomeadamente ao nível da inovação e na formação contínua dos professores?</p>		<p>alunos para os ajudar a obter melhores resultados</p> <p>E3- com uma oferta diversificada de cursos, de acordo com os interesses dos alunos</p> <p>E4- com atividades educativas diversificadas</p> <p>E5- na orientação e acompanhamento dos alunos dentro e fora da sala de aula</p> <p>E6- com uma boa organização dos espaços e aproveitamento dos equipamentos da Escola</p>	<p>iniciativa ou colabora com entidades Locais e tem competência para organizar ou participar em ações de extensão educativa e animação sócio comunitária, regendo-se pela obediência aos princípios pluralistas</p> <p>► Organização pedagógica, designadamente na gestão de currículos, programas de atividades educativas, de avaliação, da orientação e de acompanhamento dos alunos, da gestão dos espaços e da formação e gestão do pessoal</p>
<p>xvii) A escola tem uma cultura de autoavaliação e estimula o uso dos resultados para a tomada de decisões e melhoria da qualidade;</p>	<p>14. A Escola tem uma cultura de auto avaliação? Qual a sua importância na promoção da melhoria do Agrupamento?</p>	<p>F. Avaliação interna e externa</p> <p>F1- O Agrupamento analisa todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano</p> <p>F2- Esta análise e os seus resultados têm conduzido a melhorias na qualidade do ensino</p> <p>F3- O trabalho de reflexão</p>	<p>► Que mudanças se</p>

<p>xviii) a mudança de modelo de direção e gestão provocou alterações no modo de ensinar e fazer aprender os alunos? No clima de escola? Nas dinâmicas de trabalho?</p>	<p>15. A mudança do modelo de direção e de gestão provocou alterações ao nível das práticas pedagógicas? E ao nível do clima de Escola?</p> <p>16. Como resolve a Escola os problemas persistentes ao nível da Matemática e da Língua Portuguesa (ao nível do 3º ciclo)? E das outras disciplinas?</p> <p>17. Há uma diversificação de contextos de aprendizagem / rede de apoios educativos / Papel do Gabinete de Psicologia?</p> <p>18. Que juízo fazes do desempenho global do Agrupamento em termos organizativos e dos resultados dos alunos ao nível do 3º ciclo</p>	<p>desenvolvido pelo Agrupamento e pela Equipa da Inspeção Geral de Educação de são importantes para mudanças ao nível da organização do Agrupamento</p> <p>G- a mudança de modelo de direção e gestão provocou</p> <p>G1- alterações ao nível das práticas pedagógicas</p> <p>G2- no clima de Escola</p> <p>G3- na resolução de problemas ao nível da Matemática, Língua Portuguesa</p> <p>G4- na solução de problemas ao nível das várias disciplinas</p> <p>G5- na diversificação de contextos de aprendizagem</p> <p>G6- na rede de apoios educativos</p> <p>G7- mudanças no papel do gabinete de Psicologia</p> <p>G8 – desempenho global do</p>	<p>verificaram nos processos de organização do trabalho e da gestão e na gestão de recursos</p> <p>► A prestação de contas (avaliação interna e externa) constitui-se como um fator de desenvolvimento organizacional e contribui para a fiabilidade da prática da gestão?</p> <p>► a gestão integrada do currículo, a flexibilidade grupal dos alunos e a unidade de ação das equipas docentes.</p> <p>► O que mudou na gramática do Agrupamento (valores,</p>
--	---	---	--

	<p>19. Que pergunta não foi feita e que consideres importante?</p>	<p>Agrupamento em termos organizativos</p> <p>G9- nos resultados dos alunos ao nível do 3º ciclo</p> <p>H- Responda à seguinte questão: Na sua opinião, ao longo dos últimos anos, a Direção tem tomado medidas inovadoras (projetos inovadores; clubes; apoios; parcerias...) que ajudam os alunos a ultrapassar dificuldades e a ter melhores resultados escolares? Indique algumas.</p>	<p>imagens, símbolos, normas, estruturas, rotinas, processos por ela produzidos e por ela conservados</p> <p>► De que forma é feita a gestão do governo do Agrupamento: Planeamento, organização, coordenação, afetação de recursos e controlo dos resultados bem como ao nível da gestão de topo e intermédias</p>
--	--	--	---

Anexo B - Pedidos de Autorização - Inquéritos por Questionário

Exmo. Sr. Diretor / SubDiretor
Agrupamento de Escolas...

No seguimento da investigação que decorre para a elaboração da minha tese de Doutoramento, solicito que Va. Exa. autorize a aplicação de um inquérito em suporte papel aos Encarregados de Educação; alunos e Professores do 3º Ciclo do Ensino Básico.

A realização destes inquéritos insere-se nas atividades de trabalho de campo de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, estando a desenvolver-se um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança*.

O objetivo é verificar se as mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico.

Os dados recolhidos destinam-se a fins puramente académicos

Todas as respostas são confidenciais e anónimas.

Segue em anexo um exemplar de cada um dos questionários a aplicar e o documento com informação/autorização aos Encarregados de Educação.

A aplicação deverá ser efetuada durante as reuniões dos Diretores de Turma com os E. Educação na 1ª reunião; durante a formação com a colega ... e através dos Diretores de Turma do 3º Ciclo.

Os colegas envolvidos demonstraram a sua disponibilidade.

..., 6 de setembro de 2012

Informação aos Encarregados de Educação

Reunião com os Encarregados de Educação (Dia 12 de setembro de 2012)

Exmo. Sr. Diretor de Turma / Encarregados de Educação
Agrupamento...

No seguimento da investigação que decorre para a elaboração da minha tese de Doutoramento, vai-se proceder à aplicação de inquéritos em suporte papel aos Encarregados de Educação; alunos e Professores do 3º Ciclo do Ensino Básico, com o devido conhecimento da Direção do Agrupamento de Escolas

A realização destes inquéritos insere-se nas atividades de trabalho de campo de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, estando a desenvolver-se um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança*.

O objetivo é verificar se as mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico.

Os dados recolhidos destinam-se a fins puramente académicos.

Todas as respostas são confidenciais e anónimas.

..., 6 de setembro de 2012

Anexo C -Inquéritos por Questionário

INQUÉRITO AOS PROFESSORES

A realização deste inquérito insere-se nas atividades de trabalho de campo de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, estando a desenvolver-se um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança*.

O nosso objetivo é verificar se as mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Os dados recolhidos destinam-se a fins puramente académicos

Todas as respostas são confidenciais e anónimas.

Um muito obrigada pela sua colaboração.

A. Caracterização Pessoal e Profissional

A1-Género

Sexo: ☐ Masc. ☐ Fem

A2-Idade

Idade:

A3-Tempo de serviço

Anos de Serviço: Anos a Lecionar na Escola

A4-Situação Profissional:

☐ Contratado ☐ QZP ☐ QA ☐ Destacado

A5- Grau Académico

Indique o seu grau académico:

☐ Secundário ☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outro

Assinale com uma cruz o seu grau de concordância com as afirmações que abaixo se apresentam. O não preenchimento de qualquer linha/afirmação corresponderá a “sem opinião”. Todas as respostas são confidenciais e anónimas.

B. A atribuição da funções alargadas ao Diretor conduz a:	1	2	3	4	5
	Não concordo totalmente	Não concordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
B1- uma mudança nos papéis do Diretor	1	2	3	4	5
B2- mudanças no estilo de ação da direção	1	2	3	4	5
B3- mudanças no contexto e na cultura organizacional	1	2	3	4	5
B4- um reforço da liderança	1	2	3	4	5

B5- lideranças mobilizadoras e transformadoras	1	2	3	4	5
---	----------	----------	----------	----------	----------

C- O aumento do poder da direção, no que respeita à organização geral do Agrupamento, conduz:	1	2	3	4	5
	Não concordo totalmente	Não concordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
C1- a melhorias na qualidade do ensino	1	2	3	4	5
C2- à promoção do sucesso educativo	1	2	3	4	5
C3- a uma melhor integração dos alunos	1	2	3	4	5
C4 – a uma melhor rentabilização de todas as estruturas intermédias	1	2	3	4	5
C5- à promoção de partilha de práticas e de recursos	1	2	3	4	5

D-Há um trabalho de implicação e compromisso entre a escola, a família e os interessados locais:	1	2	3	4	5
	Não concordo totalmente	Não concordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
D1- com uma cultura de trabalho cooperativo entre a Escola e a Família, numa reflexão conjunta de forma a melhorarem o desempenho dos alunos	1	2	3	4	5
D2- Através de uma maior ligação entre os Diretores de Turma e os Encarregados de Educação	1	2	3	4	5
D3- com uma abertura do Agrupamento à comunidade, no geral	1	2	3	4	5
D4- em cooperação com outras instituições da comunidade (autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...)	1	2	3	4	5
E. O Agrupamento promove incentivos à melhoria contínua da educação:	1	2	3	4	5
	Não concordo totalmente	Não concordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
E1- através da promoção de programas de aperfeiçoamento profissional dos Professores	1	2	3	4	5
E2- através da promoção de programas especiais para a melhoria dos resultados dos alunos	1	2	3	4	5
E3- na gestão de currículos	1	2	3	4	5
E4- programas de atividades educativas	1	2	3	4	5
E5- nas avaliações dos alunos	1	2	3	4	5
E6- orientação e acompanhamento dos alunos	1	2	3	4	5
E7- gestão de espaços	1	2	3	4	5

F. Avaliação Interna e Externa:	1	2	3	4	5
	Nãoconcordo totalmente	Nãoconcordo parcialmente	Nãoconcordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
F1- A escola tem uma cultura de auto avaliação	1	2	3	4	5
F2- a auto avaliação na Escola promove a melhoria da qualidade	1	2	3	4	5
F3- A prestação de contas (avaliação interna e externa) constitui-se como um fator de desenvolvimento organizacional na Escola	1	2	3	4	5

G- A mudança de modelo de direção e gestão provocou	1	2	3	4	5
	Nãoconcordo totalmente	Nãoconcordo parcialmente	Nãoconcordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
G1- alterações ao nível das práticas pedagógicas	1	2	3	4	5
G2- ao nível do clima de Escola	1	2	3	4	5
G3- na resolução de problemas permanentes ao nível da Matemática, Língua Portuguesa	1	2	3	4	5
G4- na resolução de problemas permanentes ao nível das várias disciplinas	1	2	3	4	5
G5- na diversificação de contextos de aprendizagem	1	2	3	4	5
G6- na rede de apoios educativos	1	2	3	4	5
G7- mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	1	2	3	4	5
G8- desempenho global do Agrupamento em termos organizativos	1	2	3	4	5
G9- nos resultados dos alunos ao nível do 3º ciclo	1	2	3	4	5

H- Responda à seguinte questão: Qual a sua opinião, ao longo dos últimos anos, sobre o desempenho global da Direção do Agrupamento na implementação de medidas que promovem o sucesso educativo e uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico?

Obrigada pela sua colaboração!

INQUÉRITO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

A realização deste inquérito insere-se nas atividades de trabalho de campo de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, estando a desenvolver-se um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança*.

O nosso objetivo é verificar se as mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Os dados recolhidos destinam-se a fins puramente académicos

Todas as respostas são confidenciais e anónimas.

Um muito obrigada pela sua colaboração.

A. Caracterização Pessoal e Profissional

A1-Género

Sexo: ☐ Masc. ☐ Fem

A2-Idade

Idade:

A3- Grau Académico

Indique o seu grau académico mais elevado:

☐ 1º Ciclo (4º ano) ☐ 2º Ciclo (6º ano) ☐ 3º Ciclo (9º ano)

☐ Secundário ☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outro

A4 – Profissão: _____

Assinale com uma cruz o seu grau de concordância com as afirmações que abaixo se apresentam.

O não preenchimento de qualquer linha/afirmação corresponderá a “sem opinião”.

B. A atribuição de funções alargadas ao Diretor conduz:	1	2	3	4	5
	Não concordo totalmente	Não concordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
B1- uma mudança nas tarefas do Diretor	1	2	3	4	5
B2- mudanças na maneira de agir enquanto Diretor	1	2	3	4	5
B3- mudanças na organização da Escola / Agrupamento	1	2	3	4	5
B4- um reforço da liderança(poder do Diretor)	1	2	3	4	5
B5- mudanças na forma de governar do Diretor que promovam a inovação	1	2	3	4	5
C- O aumento do poder da direção, no que respeita	1	2	3	4	5

à organização geral do Agrupamento, conduz:	Nãoconcordo totalmente	Nãoconcordo parcialmente	Nãoconcordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
C1- a melhorias na qualidade do ensino	1	2	3	4	5
C2- a uma melhoria do sucesso educativo	1	2	3	4	5
C3- a uma melhor adaptação dos alunos	1	2	3	4	5
C4 – a um melhor funcionamento de todas as estruturas (serviços, organização...) da Escola/Agrupamento	1	2	3	4	5
D-Há um trabalho de implicação e compromisso da escola, da família e dos interessados locais:	1	2	3	4	5
	Nãoconcordo totalmente	Nãoconcordo parcialmente	Nãoconcordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
D1- com uma cultura de trabalho conjunto entre a Escola e a Família, numa reflexão conjunta de forma a melhorarem o desempenho dos alunos	1	2	3	4	5
D2- Através de uma maior ligação entre os Diretores de Turma e os Encarregados de Educação	1	2	3	4	5
D3- com uma abertura do Agrupamento à comunidade, no geral (Ações de formação, atividades...)	1	2	3	4	5
D4- em conjunto com outras instituições da comunidade (autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...)	1	2	3	4	5
E. O Agrupamento promove incentivos à melhoria contínua da educação:	1	2	3	4	5
	Nãoconcordo totalmente	Nãoconcordo parcialmente	Nãoconcordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
E1- com Professores e Pessoal não docente atualizados	1	2	3	4	5
E2- através de atividades e projetos que permitem auxiliar os alunos para os ajudar a obter melhores resultados	1	2	3	4	5
E3- com uma oferta diversificada de cursos, de acordo com os interesses dos alunos	1	2	3	4	5
E4- com atividades educativas diversificadas	1	2	3	4	5
E5- na orientação e acompanhamento dos alunos	1	2	3	4	5
E6- com uma boa organização dos espaços e aproveitamento dos equipamentos da Escola	1	2	3	4	5
F. Avaliação Interna e Externa:	1	2	3	4	5
	Nãoconcordo totalmente	Nãoconcordo parcialmente	Nãoconcordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
F1- O Agrupamento analisa todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano	1	2	3	4	5
F2- Esta análise e os seus resultados têm conduzido a melhorias na qualidade do ensino	1	2	3	4	5
F3- O trabalho de reflexão desenvolvido pelo Agrupamento	1	2	3	4	5

e pela Equipa da Inspeção Geral de Educação de são importantes para mudanças ao nível da organização do Agrupamento					
G- A mudança de modelo de direção e gestão provocou nos últimos anos	1	2	3	4	5
	Não concordo totalmente	Não concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
G1- alterações ao nível dos modos de ensinar (dentro e fora da sala de aula)	1	2	3	4	5
G2- ao nível do ambiente de Escola	1	2	3	4	5
G3- na solução de problemas ao nível da Matemática, Língua Portuguesa (Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido; PAMI/II; PNL)...	1	2	3	4	5
G4- na solução de problemas ao nível das várias disciplinas (Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido; clubes...)	1	2	3	4	5
G5- com um maior número de cursos	1	2	3	4	5
G6 - de acompanhamento e apoio aos alunos com Necessidades Educativas Permanentes					
G7- mudanças no trabalho do Gabinete de Psicologia	1	2	3	4	5
G8- melhorias na forma como está organizado o Agrupamento	1	2	3	4	5
G9- melhorias nos resultados dos alunos ao nível do 3º ciclo	1	2	3	4	5
H- Responda à seguinte questão: Na sua opinião, ao longo dos últimos anos, a Direção tem tomado medidas inovadoras (projetos inovadores; clubes; apoios; parcerias...) que ajudam os alunos a ultrapassar dificuldades e a ter melhores resultados escolares? Indique algumas.					

Muito Obrigada pela sua colaboração!

INQUÉRITO AOS ALUNOS

A realização deste inquérito insere-se nas atividades de trabalho de campo de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, estando a desenvolver-se um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança*.

O nosso objetivo é verificar se as mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Os dados recolhidos destinam-se a fins puramente académicos

Todas as respostas são confidenciais e anónimas.

Um muito obrigada pela sua colaboração.

A. Caraterização Pessoal

A1-Género

Sexo: ☐ Masc. ☐ Fem

A2-Idade

Idade:

A3- Ano Frequência

☐ 7º Ano ☐ 8º Ano ☐ 9º Ano ☐ Turma PCA ☐ CEF ☐ Outro

A3- Repetências

☐ 1º Ciclo ☐ 2º Ciclo ☐ 7º Ano ☐ 8º Ano ☐ 9º Ano N° Total: ____

A4 – Localidade Origem: _____

Assinale com uma cruz o seu grau de concordância com as afirmações que abaixo se apresentam.

O não preenchimento de qualquer linha/afirmação corresponderá a “sem opinião”.

B. A atribuição de funções alargadas ao Diretor conduz:	1	2	3	4	5
	Nãoconcordo totalmente	Nãoconcordo parcialmente	Nãoconcordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
B1- uma mudança nas tarefas do Diretor	1	2	3	4	5
B2- mudanças na maneira de agir enquanto Diretor	1	2	3	4	5
B3- mudanças na organização da Escola / Agrupamento	1	2	3	4	5
B4- um reforço da liderança(poder do Diretor)	1	2	3	4	5
B5- mudanças na forma de governar do Diretor que	1	2	3	4	5

promovam a novidade / mudança					
C- O aumento do poder da direção, no que respeita à organização geral do Agrupamento, conduz:	1	2	3	4	5
	Nãoconcordo totalmente	Nãoconcordo parcialmente	Nãoconcordo, nemdisordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
C1- a melhorias na qualidade do ensino	1	2	3	4	5
C2- a uma melhoria do sucesso educativo	1	2	3	4	5
C3- a uma melhor adaptação dos alunos	1	2	3	4	5
C4 – a um melhor funcionamento de todas as estruturas (serviços, organização...) da Escola/Agrupamento					
D-Há um trabalho de implicação e compromisso da escola, da família e dos interessados locais:	1	2	3	4	5
	Nãoconcordo totalmente	Nãoconcordo parcialmente	Nãoconcordo, nemdisordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
D1- com um trabalho conjunto entre a Escola / Família / Alunos na resolução de problemas	1	2	3	4	5
D2- Através de uma maior ligação entre os Diretores de Turma / Professores e Alunos	1	2	3	4	5
D3- com uma abertura do Agrupamento à comunidade, no geral (Ações de formação, atividades...)	1	2	3	4	5
D4- em conjunto com outras instituições da comunidade (autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...)	1	2	3	4	5

E. O Agrupamento promove incentivos à melhoria contínua da educação:	1	2	3	4	5
	Nãoconcordo totalmente	Nãoconcordo parcialmente	Nãoconcordo, nemdisordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
E1- com Professores e Pessoal não docente atualizados	1	2	3	4	5
E2- através de atividades e projetos que permitem auxiliar os alunos para os ajudar a obter melhores resultados	1	2	3	4	5
E3- com uma oferta diversificada de cursos, de acordo com os interesses dos alunos	1	2	3	4	5
E4- com atividades educativas diversificadas	1	2	3	4	5
E5- na orientação e acompanhamento dos alunos dentro e fora da sala de aula	1	2	3	4	5
E6- com uma boa organização dos espaços e aproveitamento dos equipamentos da Escola	1	2	3	4	5

F. Avaliação Interna e Externa:	1	2	3	4	5
	Nãoconcordo totalmente	Nãoconcordo parcialmente	Nãoconcordo, nemdisordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente

F1- O Agrupamento analisa todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano	1	2	3	4	5
F2- Esta análise e os seus resultados têm conduzido a melhorias na qualidade do ensino	1	2	3	4	5
F3- O trabalho de reflexão desenvolvido pelo Agrupamento e pela Equipa da Inspeção Geral de Educação de são importantes para mudanças ao nível da organização do Agrupamento	1	2	3	4	5

G- A mudança de modelo de direção e gestão provocou nos últimos anos	1	2	3	4	5
	Não concordo totalmente	Não concordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo Totalmente
G1- alterações na maneira de ensinar (dentro e fora da sala de aula)	1	2	3	4	5
G2- no ambiente de Escola	1	2	3	4	5
G3- na solução de problemas ao nível da Matemática, Língua Portuguesa (Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido; PAMI/II; PNL)...	1	2	3	4	5
G4- na solução de problemas ao nível das várias disciplinas (Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido; clubes...)	1	2	3	4	5
G5- com um maior número de cursos	1	2	3	4	5
G6 - de acompanhamento e apoio aos alunos diversos problemas (Necessidades Educativas Especiais Permanentes)	1	2	3	4	5
G7- mudanças no trabalho do Gabinete de Psicologia junto dos alunos	1	2	3	4	5
G8- melhorias na forma como está organizado do Agrupamento	1	2	3	4	5
G9- melhorias nos resultados dos alunos ao nível do 3º ciclo	1	2	3	4	5
H- Responda à seguinte questão: Na tua opinião, ao longo dos últimos anos, a Direção tem tomado medidas inovadoras (projetos inovadores; clubes; apoios; parcerias...) que ajudam os alunos a ultrapassar dificuldades e a ter melhores resultados escolares? Indica algumas.					

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Anexo D - Dados da Análise Quantitativa

Caraterização

Professores - Indicadores de Caracterização

		Frequência	%
Sexo	Masculino	6	31,6%
	Feminino	13	68,4%
	Total	19	100%
Escalões Etários	<40	5	26,3%
	40-50	11	57,9%
	>50	3	15,8%
	Total	19	100%
Situação Profissional	Contratado	2	10,5%
	QZP	3	15,8%
	QA	14	73,7%
	Total	19	100%
Grau Académico	Licenciatura	17	89,5%
	Mestrado	2	10,5%
	Total	19	100%
Anos de Serviço na Escola	<5	7	36,8%
	5-15	6	31,6%
	>15	6	31,6%
	Total	19	100%
Anos de Serviço Total	<15	4	21,1%
	15-20	9	47,4%
	>20	6	31,6%
	Total	19	100%

Encarregados de Educação - Indicadores de Caracterização

		Frequência	%
Sexo	Masculino	11	16,9%
	Feminino	54	83,1%
	Total	65	100,0%
Escalões Etários	<40	25	37,9%
	40-45	23	34,8%
	>45	18	27,3%
	Total	66	100,0%
Habilitações Literárias	Ensino Básico	41	73,2%
	Ensino Secundário	12	21,4%
	Ensino Superior	3	5,4%
	Total	56	100,0%
Profissão	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	3	5,5%
	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	1	1,8%
	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	1	1,8%
	Pessoal Administrativo e Similares	4	7,3%
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	13	23,6%
	Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	0	0,0%
	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	8	14,5%
	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	4	7,3%
	Trabalhadores Não Qualificados	3	5,5%
	População Não Ativa	18	32,7%
	Total	55	100,0%

Alunos - Indicadores de Caracterização

		Frequência	%
Sexo	Masculino	67	57,3%
	Feminino	50	42,7%
	Total	117	100,0%
Local de Origem	P	44	38,3%
	E	17	14,8%
	B	3	2,6%
	C	8	7,0%
	U	17	14,8%
	S	8	7,0%
	SJ	6	5,2%
	P	2	1,7%
	BG	10	8,7%
	Total	115	100,0%
Ano de Frequência	7º Ano	46	39,3%
	8º Ano	29	24,8%
	9º Ano	32	27,4%
	CEF	10	8,5%
	Total	117	100%
Total Repetências	Nenhuma Repetência	70	59,8%
	1 Repetência	29	24,8%
	2 ou + Repetências	18	15,4%
	Total	117	100,0%

Alfa Cronbach

PROFESSORES

LIDERANÇA

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,536	,539	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	3,89	,900	18
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	3,78	1,003	18
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	3,44	1,097	18
Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	3,61	1,037	18
Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras	3,11	1,079	18

Inter-Item Correlation Matrix	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	1,000	,297	,351	,203	-,047
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	,297	1,000	,737	,025	-,030
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	,351	,737	1,000	,161	,055
Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	,203	,025	,161	1,000	,146
Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras	-,047	-,030	,055	,146	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,567	3,111	3,889	,778	1,250	,093	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	13,94	6,879	,321	,158	,471
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	14,06	6,056	,434	,558	,397
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	14,39	5,193	,562	,580	,292
Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	14,22	7,007	,205	,090	,537
Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras	14,72	7,742	,050	,037	,628

PODER DA DIREÇÃO

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,913	,915	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	2,42	1,121	19
Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	2,58	1,017	19
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	2,53	1,020	19
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento	3,00	1,202	19
Aumento poder da Direção conduz: Partilha de Práticas e Recursos	2,63	1,116	19

Inter-Item Correlation Matrix

	Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento	Aumento poder da Direção conduz: Partilha de Práticas e Recursos
Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	1,000	,846	,718	,536	,664
Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	,846	1,000	,600	,591	,590
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	,718	,600	1,000	,770	,716
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento	,536	,591	,770	1,000	,787
Aumento poder da Direção conduz: Partilha de Práticas e Recursos	,664	,590	,716	,787	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,632	2,421	3,000	,579	1,239	,048	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa if Item Deleted
Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	10,74	14,427	,784	,840	,893
Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	10,58	15,368	,747	,775	,901
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	10,63	14,912	,813	,750	,888
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas	10,16	14,029	,765	,781	,898
Escola/Agrupamento					
Aumento poder da Direção conduz: Partilha de Práticas e Recursos	10,53	14,374	,797	,713	,890

COOPERAÇÃO ENTRE AGENTES

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,837	,840	4

Item Statistics	Mean	Std. Deviation	N
Cooperação Escola-Família	3,79	1,032	19
Colaboração D.T. - Enc. Educação	4,05	,848	19
Abertura do Agrupamento à Comunidade	3,79	,787	19
Cooperação com Instituições da Comunidade	3,63	1,012	19

Inter-Item Correlation Matrix

	Cooperação Escola-Família	Colaboração D.T. - Enc. Educação	Abertura do Agrupamento à Comunidade	Cooperação com Instituições da Comunidade
Cooperação Escola-Família	1,000	,775	,490	,507
Colaboração D.T. - Enc. Educação	,775	1,000	,517	,736
Abertura do Agrupamento à Comunidade	,490	,517	1,000	,385
Cooperação com Instituições da Comunidade	,507	,736	,385	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,816	3,632	4,053	,421	1,116	,030	4

Item-Total Statistics	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
Cooperação Escola-Família	11,47	4,930	,701	,621	,781
Colaboração D.T. - Enc. Educação	11,21	5,175	,858	,767	,715
Abertura do Agrupamento à Comunidade	11,47	6,485	,524	,288	,851

Cooperação com Instituições da Comunidade	11,63	5,246	,634	,553	,813
---	-------	-------	------	------	------

INCENTIVOS À INOVAÇÃO/FORMAÇÃO

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,926	,929	7

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Agrup. promove: Programas/Medidas para Melhoria dos Resultados dos Alunos	3,11	1,278	18
Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	3,44	,984	18
Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	3,56	,984	18
Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos	3,83	,786	18
Agrup. promove: Programas de Aperfeiçoamento Profissional	3,22	1,263	18
Agrup. promove: Incentivos à Melhoria na Gestão dos Currículos	3,06	,998	18
Agrup. promove: Incentivos à Melhoria na Avaliação dos Alunos	3,22	,943	18

Inter-Item Correlation Matrix	Agrup. promove: Programas/Medidas para Melhoria dos Resultados dos Alunos	Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos	Agrup. promove: Programas de Aperfeiçoamento Profissional	Agrup. promove: Incentivos à Melhoria na Gestão dos Currículos	Agrup. promove: Incentivos à Melhoria na Avaliação dos Alunos
Agrup. promove: Programas/Medidas para Melhoria dos Resultados dos Alunos	1,000	,801	,697	,254	,822	,917	,613
Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	,801	1,000	,885	,634	,579	,812	,839
Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	,697	,885	1,000	,736	,510	,805	,747
Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos	,254	,634	,736	1,000	,040	,387	,609
Agrup. promove: Programas de Aperfeiçoamento Profissional	,822	,579	,510	,040	1,000	,736	,598
Agrup. promove: Incentivos à Melhoria na Gestão dos Currículos	,917	,812	,805	,387	,736	1,000	,674
Agrup. promove: Incentivos à Melhoria na Avaliação dos Alunos	,613	,839	,747	,609	,598	,674	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,349	3,056	3,833	,778	1,255	,077	7

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa if Item Deleted
Agrup. promove: Programas/Medidas para Melhoria dos Resultados dos Alunos	20,33	24,824	,844	,944	,908
Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	20,00	26,941	,910	,934	,902
Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	19,89	27,399	,858	,905	,907
Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos	19,61	32,369	,471	,772	,939
Agrup. promove: Programas de Aperfeiçoamento Profissional	20,22	26,889	,666	,842	,929
Agrup. promove: Incentivos à Melhoria na Gestão dos Currículos	20,39	26,958	,892	,911	,903
Agrup. promove: Incentivos à Melhoria na Avaliação dos Alunos	20,22	28,301	,799	,849	,913

AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA

Reliability Statistics		
Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,832	,833	3

Item Statistics	Mean	Std. Deviation	N
Existe uma Cultura de Autoavaliação	3,79	,976	19
A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	3,68	1,057	19
A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional	3,79	1,134	19

Inter-Item Correlation Matrix

	Existe uma Cultura de Autoavaliação	A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional
Existe uma Cultura de Autoavaliação	1,000	,578	,660
A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	,578	1,000	,637
A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional	,660	,637	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,754	3,684	3,789	,105	1,029	,004	3

Item-Total Statistics	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
Existe uma Cultura de Autoavaliação	7,47	3,930	,686	,478	,777
A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	7,58	3,702	,669	,449	,790
A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional	7,47	3,263	,729	,533	,731

ALTERAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,855	,855	9

Item Statistics	Mean	Std. Deviation	N
A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	2,68	1,293	19
A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	3,84	1,167	19
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	2,42	1,017	19
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	2,84	1,259	19
A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	2,79	1,134	19
A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	3,00	1,054	19
A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	2,63	,831	19
A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	3,21	1,182	19
A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo	2,84	1,119	19

Inter-Item Correlation Matrix

	A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo
A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	1,000	,039	,487	,821	,672	,448	,144	,664	,463
A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	,039	1,000	-,128	-,207	,351	,226	,338	,146	,235
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	,487	-,128	1,000	,705	,370	,207	,325	,430	,257
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	,821	-,207	,705	1,000	,520	,461	,101	,546	,376
A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	,672	,351	,370	,520	1,000	,651	,739	,781	,454
A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	,448	,226	,207	,461	,651	1,000	,444	,580	,283
A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	,144	,338	,325	,101	,739	,444	1,000	,592	,173
A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	,664	,146	,430	,546	,781	,580	,592	1,000	,573
A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo	,463	,235	,257	,376	,454	,283	,173	,573	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,918	2,421	3,842	1,421	1,587	,170	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	23,58	34,924	,716	,876	,825
A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	22,42	43,813	,153	,434	,881
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	23,84	40,251	,484	,726	,849
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	23,42	36,480	,623	,880	,836
A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	23,47	34,819	,854	,919	,811
A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	23,26	38,538	,603	,555	,838
A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	23,63	41,468	,503	,883	,848
A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	23,05	34,830	,810	,781	,815
A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo	23,42	39,035	,519	,472	,846

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

LIDERANÇA

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,799	,799	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	3,39	1,082	57
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	3,49	1,037	57
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	3,65	1,009	57
Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	3,67	1,107	57
Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras	3,70	,963	57

Inter-Item Correlation Matrix	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	1,000	,449	,257	,572	,507
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	,449	1,000	,304	,596	,561
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	,257	,304	1,000	,325	,350
Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	,572	,596	,325	1,000	,508
Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras	,507	,561	,350	,508	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,579	3,386	3,702	,316	1,093	,018	5

Item-Total Statistics	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	14,51	9,862	,588	,392	,759
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	14,40	9,816	,636	,449	,744
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	14,25	11,403	,382	,156	,819
Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	14,23	9,251	,675	,488	,729
Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras	14,19	10,159	,642	,425	,744

PODER DA DIREÇÃO

Reliability Statistics		
Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,922	,921	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	3,95	1,096	60
Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	3,95	1,096	60
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	3,75	1,099	60
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento	4,08	1,078	60

Inter-Item Correlation Matrix

	Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupame nto
Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	1,000	,929	,707	,649
Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	,929	1,000	,792	,735
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	,707	,792	1,000	,662
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento	,649	,735	,662	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,933	3,750	4,083	,333	1,089	,019	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa if Item Deleted
Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	11,78	8,783	,842	,868	,890
Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	11,78	8,376	,926	,912	,861
Aumento poder da Direção conduz:Melhor Integração dos Alunos	11,98	9,068	,782	,644	,910
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento	11,65	9,452	,730	,563	,927

COOPERAÇÃO ENTRE AGENTES

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Based on Standardized Items	N of Items
,895	,895	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Cooperação Escola-Família	3,98	,991	61
Colaboração D.T. - Enc. Educação	3,97	,983	61
Abertura do Agrupamento à Comunidade	3,77	,990	61
Cooperação com Instituições da Comunidade	3,93	,946	61

Inter-Item Correlation Matrix

	Cooperação Escola-Família	Colaboração D.T. - Enc. Educação	Abertura do Agrupamento à Comunidade	Cooperação com Instituições da Comunidade
Cooperação Escola-Família	1,000	,803	,624	,638
Colaboração D.T. - Enc. Educação	,803	1,000	,575	,625
Abertura do Agrupamento à Comunidade	,624	,575	1,000	,820
Cooperação com Instituições da Comunidade	,638	,625	,820	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,914	3,770	3,984	,213	1,057	,010	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
Cooperação Escola- Família	11,67	6,657	,780	,687	,860
Colaboração D.T. - Enc. Educação	11,69	6,818	,749	,667	,871
Abertura do Agrupamento à Comunidade	11,89	6,770	,753	,690	,870
Cooperação com Instituições da Comunidade	11,72	6,838	,787	,709	,858

INCENTIVOS À INOVAÇÃO/FORMAÇÃO

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,912	,914	6

Item Statistics	Mean	Std. Deviation	N
Agrup. promove: Pessoal Docente e Não Docente Atualizados	3,75	1,044	59
Agrup. promove: Programas/Medidas para Melhoria dos Resultados dos Alunos	4,07	,868	59
Agrup. promove: Oferta Diversificada de Cursos	4,02	1,042	59
Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	3,98	,974	59
Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	4,05	,990	59
Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos	4,14	,899	59

Inter-Item Correlation Matrix

	Agrup. promove: Pessoal Docente e Não Docente Atualizado s	Agrup. promove: Programas/Medid as para Melhoria dos Resultados dos Alunos	Agrup. promove:Ofert a Diversificada de Cursos	Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificada s	Agrup. promove: Melhoria no Acompanhament o dos Alunos	Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamento s
Agrup. promove: Pessoal Docente e Não Docente Atualizados	1,000	,533	,432	,403	,530	,533
Agrup. promove: Programas/Medid as para Melhoria dos Resultados dos Alunos	,533	1,000	,666	,695	,598	,606
Agrup. promove:Oferta Diversificada de Cursos	,432	,666	1,000	,816	,835	,715
Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	,403	,695	,816	1,000	,681	,711
Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	,530	,598	,835	,681	1,000	,844
Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos	,533	,606	,715	,711	,844	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	4,000	3,746	4,136	,390	1,104	,018	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
Agrup. promove: Pessoal Docente e Não Docente Atualizados	20,25	17,710	,549	,382	,927
Agrup. promove: Programas/Medidas para Melhoria dos Resultados dos Alunos	19,93	17,547	,731	,575	,900
Agrup. promove: Oferta Diversificada de Cursos	19,98	15,672	,832	,827	,885
Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	20,02	16,465	,786	,747	,892
Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	19,95	15,980	,841	,841	,883
Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos	19,86	16,774	,820	,769	,888

AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,855	,859	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Existe uma Cultura de Autoavaliação	4,02	,873	60
A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	3,73	1,023	60
A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional	3,93	,841	60

Inter-Item Correlation Matrix

	Existe uma Cultura de Autoavaliação	A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional
Existe uma Cultura de Autoavaliação	1,000	,688	,694
A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	,688	1,000	,629
A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional	,694	,629	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,894	3,733	4,017	,283	1,076	,021	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
Existe uma Cultura de Autoavaliação	7,67	2,836	,765	,586	,763
A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	7,95	2,489	,716	,518	,819
A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional	7,75	3,038	,717	,525	,809

ALTERAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,935	,936	9

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	3,56	,897	48
A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	3,52	,967	48
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	3,71	1,091	48
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	3,77	,973	48
A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	3,52	1,052	48
A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	3,67	1,136	48
A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	3,35	,978	48
A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	3,69	1,014	48

Inter-Item Correlation Matrix

	A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo
A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	1,000	,587	,497	,517	,608	,626	,665	,595	,507
A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	,587	1,000	,550	,582	,502	,490	,543	,690	,492
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	,497	,550	1,000	,878	,655	,710	,577	,666	,580
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	,517	,582	,878	1,000	,639	,565	,557	,724	,581
A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	,608	,502	,655	,639	1,000	,789	,623	,715	,658
A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	,626	,490	,710	,565	,789	1,000	,759	,628	,591
A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	,665	,543	,577	,557	,623	,759	1,000	,672	,535
A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	,595	,690	,666	,724	,715	,628	,672	1,000	,759

A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo	,507	,492	,580	,581	,658	,591	,535	,759	1,000
---	------	------	------	------	------	------	------	------	-------

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,597	3,354	3,771	,417	1,124	,016	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	28,81	47,858	,696	,561	,932
A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	28,85	47,489	,666	,546	,933
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	28,67	44,652	,786	,854	,926
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	28,60	46,117	,775	,842	,927
A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	28,85	44,893	,802	,735	,925
A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	28,71	44,041	,794	,820	,926
A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	29,02	46,319	,753	,688	,928
A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	28,69	44,815	,844	,790	,923
A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo	28,79	44,594	,717	,614	,931

ALUNOS

LIDERANÇA

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,738	,736	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	2,61	1,093	114
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	3,08	1,106	114
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	3,47	,997	114
Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	3,04	1,189	114
Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras	2,96	1,047	114

Inter-Item Correlation Matrix	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	1,000	,406	,218	,364	,514
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	,406	1,000	,206	,401	,621
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	,218	,206	1,000	,105	,219
Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	,364	,401	,105	1,000	,520
Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras	,514	,621	,219	,520	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,033	2,614	3,474	,860	1,329	,094	5

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	12,55	9,683	,526	,297	,682
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	12,09	9,302	,583	,406	,660
Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	11,69	11,825	,239	,070	,778
Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	12,13	9,496	,484	,291	,700
Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras	12,20	8,994	,696	,525	,618

PODER DA DIREÇÃO

Reliability Statistics		
Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,859	,859	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	3,31	1,027	106
Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	3,12	1,021	106
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	3,25	1,043	106
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento	3,17	1,009	106

Inter-Item Correlation Matrix

	Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupame nto
Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	1,000	,690	,672	,509
Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	,690	1,000	,704	,525
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	,672	,704	1,000	,520

Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento	,509	,525	,520	1,000
--	------	------	------	-------

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,215	3,123	3,311	,189	1,060	,007	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	9,55	6,822	,735	,557	,808
Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	9,74	6,749	,759	,595	,798
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	9,60	6,699	,747	,576	,802
Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento	9,69	7,569	,582	,339	,869

COOPERAÇÃO ENTRE AGENTES

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,708	,709	4

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Cooperação Escola-Família- Alunos	3,20	,944	116
Colaboração D.T.- Prof - Alunos	3,32	1,001	116
Abertura do Agrupamento à Comunidade	3,09	,995	116
Cooperação com Instituições da Comunidade	3,22	,985	116

Inter-Item Correlation Matrix

	Cooperação Escola-Família- Alunos	Colaboração D.T.- Prof - Alunos	Abertura do Agrupamento à Comunidade	Cooperação com Instituições da Comunidade
Cooperação Escola-Família- Alunos	1,000	,522	,424	,346
Colaboração D.T.- Prof - Alunos	,522	1,000	,257	,291
Abertura do Agrupamento à Comunidade	,424	,257	1,000	,431
Cooperação com Instituições da Comunidade	,346	,291	,431	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,207	3,095	3,319	,224	1,072	,008	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
Cooperação Escola- Família-Alunos	9,63	4,896	,581	,371	,592
Colaboração D.T.- Prof - Alunos	9,51	5,139	,457	,286	,667
Abertura do Agrupamento à Comunidade	9,73	5,067	,481	,272	,652
Cooperação com Instituições da Comunidade	9,61	5,179	,460	,232	,665

INCENTIVOS À INOVAÇÃO/FORMAÇÃO

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,841	,840	6

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Agrup. promove: Pessoal Docente e Não Docente Atualizados	3,08	,861	112
Agrup. promove: Programas/Medidas para Melhoria dos Resultados dos Alunos	3,26	1,011	112
Agrup. promove: Oferta Diversificada de Cursos	3,11	1,142	112

Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	3,13	1,075	112
Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	3,04	,986	112
Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos	3,16	1,062	112

Inter-Item Correlation Matrix

	Agrup. promove: Pessoal Docente e Não Docente Atualizado s	Agrup. promove: Programas/Medid as para Melhoria dos Resultados dos Alunos	Agrup. promove:Ofert a Diversificada de Cursos	Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	Agrup. promove: Melhoria no Acompanhament o dos Alunos	Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamento s
Agrup. promove: Pessoal Docente e Não Docente Atualizados	1,000	,431	,404	,447	,379	,390
Agrup. promove: Programas/Medid as para Melhoria dos Resultados dos Alunos	,431	1,000	,584	,451	,443	,540
Agrup. promove:Oferta Diversificada de Cursos	,404	,584	1,000	,657	,437	,580
Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	,447	,451	,657	1,000	,421	,440
Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	,379	,443	,437	,421	1,000	,390

Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos	,390	,540	,580	,440	,390	1,000
---	------	------	------	------	------	-------

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,128	3,036	3,259	,223	1,074	,006	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
Agrup. promove: Pessoal Docente e Não Docente Atualizados	15,69	16,667	,530	,294	,831
Agrup. promove: Programas/Medidas para Melhoria dos Resultados dos Alunos	15,51	14,991	,654	,447	,808
Agrup. promove: Oferta Diversificada de Cursos	15,66	13,686	,727	,581	,792
Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	15,64	14,664	,646	,482	,810
Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	15,73	15,946	,536	,291	,831
Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos	15,61	14,907	,622	,415	,814

AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,778	,779	3

Item Statistics	Mean	Std. Deviation	N
Existe uma Cultura de Autoavaliação	3,32	,955	114
A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	3,13	,982	114
A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional	3,08	1,023	114

Inter-Item Correlation Matrix

	Existe uma Cultura de Autoavaliação	A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional
Existe uma Cultura de Autoavaliação	1,000	,577	,454
A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	,577	1,000	,588
A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional	,454	,588	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,178	3,079	3,325	,246	1,080	,017	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa Cronbach if Item Deleted
Existe uma Cultura de Autoavaliação	6,21	3,194	,577	,353	,740
A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	6,40	2,845	,683	,467	,623
A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional	6,46	2,958	,588	,366	,731

ALTERAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa Cronbach	Cronbach's Alfa Cronbach Based on Standardized Items	N of Items
,902	,903	9

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	3,02	,883	101
A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	3,19	,891	101
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	3,19	1,007	101
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	3,03	,964	101
A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	3,14	,884	101
A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	3,22	,879	101
A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	2,92	,966	101
A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	3,04	,871	101
A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo	3,27	,999	101

Inter-Item Correlation Matrix									
	A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo
A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	1,000	,593	,479	,599	,458	,600	,670	,571	,413
A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	,593	1,000	,417	,587	,386	,586	,633	,480	,516
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	,479	,417	1,000	,592	,544	,360	,396	,447	,327
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	,599	,587	,592	1,000	,559	,571	,615	,594	,459

A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	,458	,386	,544	,559	1,000	,540	,423	,396	,309
A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	,600	,586	,360	,571	,540	1,000	,645	,551	,582
A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	,670	,633	,396	,615	,423	,645	1,000	,503	,499
A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	,571	,480	,447	,594	,396	,551	,503	1,000	,402
A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo	,413	,516	,327	,459	,309	,582	,499	,402	1,000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,112	2,921	3,267	,347	1,119	,013	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alfa if Item Deleted
A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	24,99	31,110	,731	,579	,886
A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	24,82	31,328	,698	,526	,889
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	24,82	31,508	,581	,455	,898
A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	24,98	30,040	,769	,614	,883
A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	24,87	32,353	,593	,461	,896
A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	24,79	31,066	,740	,623	,886

A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	25,09	30,382	,730	,601	,886
A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	24,97	31,929	,651	,461	,892
A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo	24,74	31,673	,571	,406	,899

ANÁLISE UNIVARIADA

PROFESSORES

Liderança

	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras
N Valid	18	19	19	19	18
N Missing	1	0	0	0	1
Mean	3,89	3,84	3,53	3,58	3,11
Std. Deviation	,900	1,015	1,124	1,017	1,079
Minimum	2	2	2	2	1
Maximum	5	5	5	5	5

Poder da Direção

	Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento	Aumento poder da Direção conduz: Partilha de Práticas e Recursos
N Valid	19	19	19	19	19
N Missing	0	0	0	0	0
Mean	2,42	2,58	2,53	3,00	2,63
Std. Deviation	1,121	1,017	1,020	1,202	1,116
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	4	4	4	5	4

Cooperação entre Agentes

	Cooperação Escola-Família	Colaboração D.T. - Enc. Educação	Abertura do Agrupamento à Comunidade	Cooperação com Instituições da Comunidade
N Valid	19	19	19	19
N Missing	0	0	0	0
Mean	3,79	4,05	3,79	3,63
Std. Deviation	1,032	,848	,787	1,012
Minimum	2	2	2	1
Maximum	5	5	5	5

Incentivos à Inovação/Formação

	Agrup. promove: Programas/Medidas para Melhoria dos Resultados dos Alunos	Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos	Agrup. promove: Programas de Aperfeiçoamento Profissional	Agrup. promove: Incentivos à Melhoria na Gestão dos Currículos	Agrup. promove: Incentivos à Melhoria na Avaliação dos Alunos
Valid N	19	19	18	19	19	19	19
Missing	0	0	1	0	0	0	0
Mean	3,16	3,47	3,56	3,79	3,26	3,11	3,26
Std. Deviation	1,259	,964	,984	,787	1,240	,994	,933
Minimum	1	2	2	2	1	1	2
Maximum	5	5	5	5	5	4	5

Avaliação Interna e Externa

	Existe uma Cultura de Autoavaliação	A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional
Valid N	19	19	19
Missing	0	0	0
Mean	3,79	3,68	3,79
Std. Deviation	,976	1,057	1,134
Minimum	1	1	1
Maximum	5	5	5

Alterações nas Práticas Pedagógicas

	A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo
Valid N	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	2,68	3,84	2,42	2,84	2,79	3,00	2,63	3,21	2,84
Std. Deviation	1,293	1,167	1,017	1,259	1,134	1,054	,831	1,182	1,119
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	4	5	5	5	4	5	5

Indique medidas inovadoras tomadas pela Direção na promoção de melhores resultados escolares

Valid	7
Missing	12
Mean	3,43
Std. Deviation	2,440
Minimum	1
Maximum	8

Indique medidas inovadoras tomadas pela Direção na promoção de melhores resultados escolares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não houve mudanças	1	5,3	14,3	14,3
	Não houve mudanças: Escola sem autonomia	3	15,8	42,9	57,1
	Mudanças: Apoios Educativos	1	5,3	14,3	71,4
	Mudanças: Apoios Educativos/Sala de Estudo	1	5,3	14,3	85,7
	Mudanças: Curso CEF/PCA	1	5,3	14,3	100,0
	Total	7	36,8	100,0	
Missing	Não Resposta	12	63,2		
Total		19	100,0		

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Liderança

	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras
Valid N	62	61	61	59	60
Missing	4	5	5	7	6
Mean	3,37	3,46	3,61	3,63	3,65
Std. Deviation	1,059	1,010	1,053	1,143	1,005
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Poder Discriminatório da Direção

	Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento
Valid N	61	61	61	61
Missing	5	5	5	5
Mean	3,93	3,93	3,74	4,10
Std. Deviation	1,093	1,093	1,094	1,076
Minimum	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5

Cooperação entre Agentes

	Cooperação Escola-Família	Colaboração D.T. - Enc. Educação	Abertura do Agrupamento à Comunidade	Cooperação com Instituições da Comunidade
Valid N	61	62	61	61
Missing	5	4	5	5
Mean	3,98	3,98	3,77	3,93
Std. Deviation	,991	,983	,990	,946

Minimum	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5

Incentivos à Inovação/Formação

	Agrup. promove: Pessoal Docente e Não Docente Atualizados	Agrup. promove: Programas/Medidas para Melhoria dos Resultados dos Alunos	Agrup. promove:Oferta Diversificada de Cursos	Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos
N	Valid Missing	60 6	62 4	62 4	61 5	62 4
Mean	3,77	4,11	3,98	3,95	4,03	4,13
Std. Deviation	1,047	,870	1,048	,990	1,008	,896
Minimum	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5

Avaliação Interna e Externa

Avaliação Interna e Externa			
	Existe uma Cultura de Autoavaliação	A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional
N	Valid Missing	61 5	62 4
Mean	3,98	3,71	3,95
Std. Deviation	,904	1,014	,838
Minimum	1	1	1
Maximum	5	5	5

Alteração nas Práticas Pedagógicas

	A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	A Mudança na Direção provocou alterações no clima de Escola	A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas da Mat. e L.P.	A Mudança na Direção provocou melhorias na resolução de problemas nas várias disciplinas	A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	A Mudança na Direção provocou mudanças no papel do Gabinete de Psicologia	A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	A Mudança na Direção provocou melhorias nos resultados dos alunos do 3º Ciclo
Valid N	59	58	62	60	56	56	57	57	60
Missing	7	8	4	6	10	10	9	9	6
Mean	3,46	3,50	3,77	3,77	3,59	3,73	3,35	3,67	3,63
Std. Deviation	,916	,922	1,047	,909	1,005	1,104	,954	1,006	1,134
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Indique medidas inovadoras tomadas pela Direção na promoção de melhores resultados escolares

Valid	12
Missing	54
Mean	4,67
Std. Deviation	2,229
Minimum	1
Maximum	8

Indique medidas inovadoras tomadas pela Direção na promoção de melhores resultados escolares

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não houve mudanças	2	3,0	16,7	16,7
Mudanças: Apoios Educativos	5	7,6	41,7	58,3
Mudanças: Apoios Educativos/Clubes	2	3,0	16,7	75,0
Mudanças: Apoios/Clubes/Desporto Escolar	2	3,0	16,7	91,7
Mudanças: Curso CEF/PCA	1	1,5	8,3	100,0
Total	12	18,2	100,0	
Missing Não Resposta	54	81,8		
Total	66	100,0		

ALUNOS

Liderança

	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças nos papéis do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Ação do Diretor	Novo Modelo de Gestão promove: Mudanças na Organização da Escola/Agrupamento	Novo Modelo de Gestão promove: Reforço da Liderança	Novo Modelo de Gestão promove: Lideranças Mobilizadoras e Transformadoras
N Valid	116	117	116	116	116
N Missing	1	0	1	1	1
Mean	2,60	3,06	3,48	3,03	2,97
Std. Deviation	1,087	1,101	1,000	1,198	1,042
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5

Poder Discriminatório da Direção

	Aumento poder da Direção conduz: Melhorias na Qualidade do Ensino	Aumento poder da Direção conduz: Promoção do Sucesso Educativo	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Integração dos Alunos	Aumento poder da Direção conduz: Melhor Funcionamento das Estruturas Escola/Agrupamento
N Valid	114	117	115	111
N Missing	3	0	2	6
Mean	3,33	3,12	3,26	3,14
Std. Deviation	1,010	1,027	1,052	1,017
Minimum	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5

Cooperação entre Agentes

		Cooperação Escola-Família- Alunos	Colaboração D.T.- Prof - Alunos	Abertura do Agrupamento à Comunidade	Cooperação com Instituições da Comunidade
N	Valid	117	116	117	117
	Missing	0	1	0	0
Mean		3,21	3,32	3,09	3,21
Std. Deviation		,943	1,001	,991	,981
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Incentivos à Inovação/Formação

	Agrup. promove: Pessoal Docente e Não Docente Atualizados	Agrup. promove: Programas/Medidas para Melhoria dos Resultados dos Alunos	Agrup. promove:Oferta Diversificada de Cursos	Agrup. promove: Atividades Educativas Diversificadas	Agrup. promove: Melhoria no Acompanhamento dos Alunos	Agrup. promove: Melhoria na Gestão de Espaços e Equipamentos
N	Valid	114	114	114	113	112
	Missing	3	3	3	4	5
Mean		3,08	3,11	3,14	3,04	3,16
Std. Deviation		,853	1,132	1,080	,981	1,062
Minimum		1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5

Avaliação Interna e Externa

	Existe uma Cultura de Autoavaliação	A Autoavaliação promove melhorias na Qualidade do Ensino	A Avaliação Interna e Externa constitui fator de Desenvolvimento Organizacional
N	Valid 114 Missing 3	114 3	114 3
Mean	3,32	3,13	3,08
Std. Deviation	,955	,982	1,023
Minimum	1	1	1
Maximum	5	5	5

Alteração nas Práticas Pedagógicas

	A Mudança na Direção provocou alterações nas práticas pedagógicas	A Mudança na Direção provocou a alteração do clima de Escola	A Mudança na Direção provocou melhoria na resolução de problemas da Mat. e L.P.	A Mudança na Direção provocou melhoria na resolução de problemas nas várias disciplinas	A Mudança na Direção provocou diversificação de Contextos de Aprendizagem	A Mudança na Direção provocou alterações/melhorias na Rede de Apoios Educativos	A Mudança na Direção provocou mudança no papel do Gabinete de Psicologia	A Mudança na Direção provocou mudanças no desempenho do Agrupamento	A Mudança na Direção provocou melhoria nos resultados dos alunos do 3º Ciclo
N	Valid 114 Missing 3	115 2	112 5	113 4	111 6	109 8	113 4	114 3	113 4
Mean	2,95	3,12	3,10	2,99	3,10	3,21	2,84	3,00	3,22
Std. Deviation	,901	,975	1,048	,968	,904	,861	,978	,950	1,015
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5

**Indique medidas inovadoras
tomadas pela Direção na
promoção de melhores resultados
escolares**

N	Valid	12
	Missing	105
Mean		1,17
Std. Deviation		,577
Minimum		1
Maximum		3

Indique medidas inovadoras tomadas pela Direção na promoção de melhores resultados escolares

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Não houve mudanças	11	9,4	91,7	91,7
Valid	Mudanças/Não específica	1	,9	8,3	100,0
	Total	12	10,3	100,0	
Missing	Não Resposta	105	89,7		
Total		117	100,0		

ANÁLISE UNIVARIADA

DIMENSÕES (Tabelas)

PROFESSORES

Frequency Table

Liderança

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Parcialmente	1	5,3	5,3	5,3
Não Concordo nem Discordo	8	42,1	42,1	47,4
Concordo Parcialmente	8	42,1	42,1	89,5
Concordo Totalmente	2	10,5	10,5	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Poder da Direção

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	3	15,8	15,8	15,8
Não Concordo Parcialmente	5	26,3	26,3	42,1
Não Concordo nem Discordo	7	36,8	36,8	78,9
Concordo Parcialmente	4	21,1	21,1	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Cooperação entre Agentes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Parcialmente	1	5,3	5,3	5,3
Não Concordo nem Discordo	3	15,8	15,8	21,1
Concordo Parcialmente	8	42,1	42,1	63,2
Concordo Totalmente	7	36,8	36,8	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Incentivos à Inovação/Formação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Parcialmente	4	21,1	21,1	21,1
Não Concordo nem Discordo	6	31,6	31,6	52,6
Concordo Parcialmente	7	36,8	36,8	89,5
Concordo Totalmente	2	10,5	10,5	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Avaliação Interna e Externa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	1	5,3	5,3	5,3
Não Concordo nem Discordo	4	21,1	21,1	26,3
Concordo Parcialmente	11	57,9	57,9	84,2
Concordo Totalmente	3	15,8	15,8	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Alterações nas Práticas Pedagógicas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Parcialmente	7	36,8	36,8	36,8
Não Concordo nem Discordo	9	47,4	47,4	84,2
Concordo Parcialmente	2	10,5	10,5	94,7
Concordo Totalmente	1	5,3	5,3	100,0
Total	19	100,0	100,0	

ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Liderança

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	2	3,0	3,2	3,2
Não Concordo Parcialmente	2	3,0	3,2	6,5
Não Concordo nem Discordo	20	30,3	32,3	38,7
Concordo Parcialmente	34	51,5	54,8	93,5
Concordo Totalmente	4	6,1	6,5	100,0
Total	62	93,9	100,0	
Missing System	4	6,1		
Total	66	100,0		

Poder da Direção

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	2	3,0	3,2	3,2
Não Concordo Parcialmente	2	3,0	3,2	6,5
Não Concordo nem Discordo	11	16,7	17,7	24,2
Concordo Parcialmente	23	34,8	37,1	61,3
Concordo Totalmente	24	36,4	38,7	100,0
Total	62	93,9	100,0	
Missing System	4	6,1		
Total	66	100,0		

Cooperação entre Agentes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	2	3,0	3,2	3,2
Não Concordo Parcialmente	1	1,5	1,6	4,8
Não Concordo nem Discordo	10	15,2	16,1	21,0
Concordo Parcialmente	30	45,5	48,4	69,4
Concordo Totalmente	19	28,8	30,6	100,0
Total	62	93,9	100,0	
Missing System	4	6,1		
Total	66	100,0		

Incentivos à Inovação/Formação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	1	1,5	1,6	1,6
Não Concordo Parcialmente	1	1,5	1,6	3,2
Não Concordo nem Discordo	12	18,2	19,0	22,2
Concordo Parcialmente	27	40,9	42,9	65,1
Concordo Totalmente	22	33,3	34,9	100,0
Total	63	95,5	100,0	
Missing System	3	4,5		
Total	66	100,0		

Avaliação Interna e Externa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	2	3,0	3,2	3,2
Não Concordo nem Discordo	15	22,7	23,8	27,0
Concordo Parcialmente	31	47,0	49,2	76,2
Concordo Totalmente	15	22,7	23,8	100,0
Total	63	95,5	100,0	
Missing System	3	4,5		
Total	66	100,0		

Alteração nas Práticas Pedagógicas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	2	3,0	3,2	3,2
Não Concordo Parcialmente	2	3,0	3,2	6,5
Não Concordo nem Discordo	21	31,8	33,9	40,3
Concordo Parcialmente	29	43,9	46,8	87,1
Concordo Totalmente	8	12,1	12,9	100,0
Total	62	93,9	100,0	
Missing System	4	6,1		
Total	66	100,0		

ALUNOS

Liderança

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Não Concordo Totalmente	8	6,8	6,8	6,8
Não Concordo Parcialmente	13	11,1	11,1	17,9
Não Concordo nem Discordo	71	60,7	60,7	78,6
Concordo Parcialmente	25	21,4	21,4	100,0
Total	117	100,0	100,0	

Poder da Direção

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	9	7,7	7,7	7,7
Não Concordo Parcialmente	4	3,4	3,4	11,1
Não Concordo nem Discordo	47	40,2	40,2	51,3
Concordo Parcialmente	52	44,4	44,4	95,7
Concordo Totalmente	5	4,3	4,3	100,0
Total	117	100,0	100,0	

Cooperação entre Agentes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	4	3,4	3,4	3,4
Não Concordo Parcialmente	8	6,8	6,8	10,3
Não Concordo nem Discordo	60	51,3	51,3	61,5
Concordo Parcialmente	42	35,9	35,9	97,4
Concordo Totalmente	3	2,6	2,6	100,0
Total	117	100,0	100,0	

Incentivos à Inovação/Formação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	7	6,0	6,1	6,1
Não Concordo Parcialmente	10	8,5	8,8	14,9
Não Concordo nem Discordo	56	47,9	49,1	64,0
Concordo Parcialmente	40	34,2	35,1	99,1
Concordo Totalmente	1	,9	,9	100,0
Total	114	97,4	100,0	
Missing System	3	2,6		
Total	117	100,0		

Avaliação Interna e Externa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	6	5,1	5,3	5,3
Não Concordo Parcialmente	11	9,4	9,6	14,9
Não Concordo nem Discordo	57	48,7	50,0	64,9
Concordo Parcialmente	35	29,9	30,7	95,6
Concordo Totalmente	5	4,3	4,4	100,0
Total	114	97,4	100,0	
Missing System	3	2,6		
Total	117	100,0		

Alteração nas Práticas Pedagógicas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não Concordo Totalmente	6	5,1	5,2	5,2
Não Concordo Parcialmente	15	12,8	13,0	18,3
Não Concordo nem Discordo	66	56,4	57,4	75,7
Concordo Parcialmente	28	23,9	24,3	100,0
Total	115	98,3	100,0	
Missing System	2	1,7		
Total	117	100,0		

Anexo E - Pedidos de Autorização - Entrevistas

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas de

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do

Dr.

Isabel Maria Calmeiro dos Santos, Professora do Ensino Básico e Secundário, a frequentar o Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança* (As mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Solicita-se, por este meio, a sua superior autorização para recolher dados e analisar documentos no Agrupamento que dirige.

A recolha de dados irá desenvolver-se durante o mês de junho e julho de 2012 e será efetuada através de inquéritos por questionários e por entrevista. Os questionários serão efetuados online aos Professores / Alunos / Encarregados de Educação do 3º ciclo do Ensino Básico. As Entrevistas serão realizadas à Direção (Diretor e SubDiretor); Coordenadores de Projetos (Coordenadores PAM/ PNL /TIC/DT; Professora Bibliotecária); Coordenadores de Departamentos.

Importa informar de que o presente estudo pretende-se anónimo (só sendo divulgado o nome da Escola no caso de esta assim o entender) e será entregue um exemplar da tese final à Escola.

Também se manterá o anonimato na identificação dos intervenientes.

Pretende-se analisar todo um processo que envolve as mudanças das políticas educativas e da promoção para o sucesso escolar.

Solicito, pelo exposto, autorização para desenvolver a supracitada investigação e agradece desde já a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Maria Calmeiro dos Santos

..., junho de 2012

Exma. Senhora

Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas de

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do

Dra.

Isabel Maria Calmeiro dos Santos, Professora do Ensino Básico e Secundário, a frequentar o Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança* (As mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Solicita-se, por este meio, a sua superior autorização para recolher dados e analisar documentos no Agrupamento que dirige.

A recolha de dados irá desenvolver-se durante o mês de junho e julho de 2012 e será efetuada através de inquéritos por questionários e por entrevista. Os questionários serão efetuados online aos Professores / Alunos / Encarregados de Educação do 3º ciclo do Ensino Básico. As Entrevistas serão realizadas à Direção (Diretor e SubDiretor); Coordenadores de Projetos (Coordenadores PAM/ PNL /TIC/DT; Professora Bibliotecária); Coordenadores de Departamentos.

Importa informar de que o presente estudo pretende-se anónimo (só sendo divulgado o nome da Escola no caso de esta assim o entender) e será entregue um exemplar da tese final à Escola.

Também se manterá o anonimato na identificação dos intervenientes.

Pretende-se analisar todo um processo que envolve as mudanças das políticas educativas e da promoção para o sucesso escolar.

Solicito, pelo exposto, autorização para desenvolver a supracitada investigação e agradece desde já a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Maria Calmeiro dos Santos

..., junho de 2012

Exmo. Senhor

Diretor / Presidente do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do

Dr.

Assunto: marcação de entrevista

Isabel Maria Calmeiro dos Santos, Professora do Ensino Básico e Secundário, a frequentar o Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, sob orientação do Professor Doutor José Joaquim Matias Alves, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança* (As mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Solicita-se, por este meio, a marcação de uma entrevista (cerca de 30 a 40 minutos) com o Senhor Diretor para recolha de dados sobre o assunto supracitado.

Importa informar de que o presente estudo pretende-se anónimo tal como a identificação dos seus intervenientes (só sendo divulgado o nome da Escola no caso de esta assim o entender) e será entregue um exemplar da tese final à Escola.

Pretende-se analisar todo um processo que envolve as mudanças das políticas educativas e da promoção para o sucesso escolar.

Solicito, pelo exposto, que me seja enviada a marcação (pode ser via email) uma data, hora e local.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Maria Calmeiro dos Santos

..., junho de 2012

Exmo. Senhor
SubDiretor do Agrupamento de Escolas de
Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do
Dr.

Assunto: marcação de entrevista

Isabel Maria Calmeiro dos Santos, Professora do Ensino Básico e Secundário, a frequentar o Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, sob orientação do Professor Doutor José Joaquim Matias Alves, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança* (As mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Solicita-se, por este meio, a marcação de uma entrevista (cerca de 30 a 40 minutos) com o Senhor SubDiretor para recolha de dados sobre o assunto supracitado.

Importa informar de que o presente estudo pretende-se anónimo tal como a identificação dos seus intervenientes (só sendo divulgado o nome da Escola no caso de esta assim o entender) e será entregue um exemplar da tese final à Escola.

Pretende-se analisar todo um processo que envolve as mudanças das políticas educativas e da promoção para o sucesso escolar.

Solicito, pelo exposto, que me seja enviada a marcação (pode ser via email) uma data, hora e local.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Maria Calmeiro dos Santos

..., junho de 2012

Exmo. Senhor

Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas do Agrupamento

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos

Mestre

Assunto: marcação de entrevista

Isabel Maria Calmeiro dos Santos, Professora do Ensino Básico e Secundário, a frequentar o Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, sob orientação do Professor Doutor José Joaquim Matias Alves, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança* (As mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Solicita-se, por este meio, a marcação de uma entrevista (cerca de 30 a 40 minutos) com o Senhor Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas para recolha de dados sobre o assunto supracitado.

Importa informar de que o presente estudo pretende-se anónimo tal como a identificação dos seus intervenientes.

Pretende-se analisar todo um processo que envolve as mudanças das políticas educativas e da promoção para o sucesso escolar.

Solicito, pelo exposto, que me seja enviada a marcação (pode ser via email) uma data, hora e local.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Maria Calmeiro dos Santos

..., junho de 2012

Exma. Senhora

Coordenadora do PAM do Agrupamento de Escolas de

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do

Dra.

Assunto: marcação de entrevista

Isabel Maria Calmeiro dos Santos, Professora do Ensino Básico e Secundário, a frequentar o Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, sob orientação do Professor Doutor José Joaquim Matias Alves, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança* (As mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Solicita-se, por este meio, a marcação de uma entrevista (cerca de 30 a 40 minutos) para recolha de dados sobre o assunto supracitado.

Importa informar de que o presente estudo pretende-se anónimo tal como a identificação dos seus intervenientes.

Pretende-se analisar todo um processo que envolve as mudanças das políticas educativas e da promoção para o sucesso escolar.

Solicito, pelo exposto, que me seja enviada a marcação (pode ser via email) uma data, hora e local.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Maria Calmeiro dos Santos

..., junho de 2012

Exma. Senhora

Professa de Matemática / Ex-Presidente da Assembleia de Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do

Dra ...

Assunto: marcação de entrevista

Isabel Maria Calmeiro dos Santos, Professora do Ensino Básico e Secundário, a frequentar o Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, sob orientação do Professor Doutor José Joaquim Matias Alves, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança* (As mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Solicita-se, por este meio, a marcação de uma entrevista (cerca de 30 a 40 minutos) para recolha de dados sobre o assunto supracitado.

Importa informar de que o presente estudo pretende-se anónimo tal como a identificação dos seus intervenientes.

Pretende-se analisar todo um processo que envolve as mudanças das políticas educativas e da promoção para o sucesso escolar.

Solicito, pelo exposto, que me seja enviada a marcação (pode ser via email) uma data, hora e local.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Maria Calmeiro dos Santos

..., junho de 2012

Exma. Senhora

Professora de Educação Visual/Diretora de Turma do Agrupamento de Escolas de....

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do...

Professora

Assunto: marcação de entrevista

Isabel Maria Calmeiro dos Santos, Professora do Ensino Básico e Secundário, a frequentar o Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, sob orientação do Professor Doutor José Joaquim Matias Alves, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança* (As mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Solicita-se, por este meio, a marcação de uma entrevista (cerca de 30 a 40 minutos) para recolha de dados sobre o assunto supracitado.

Importa informar de que o presente estudo pretende-se anónimo tal como a identificação dos seus intervenientes.

Pretende-se analisar todo um processo que envolve as mudanças das políticas educativas e da promoção para o sucesso escolar.

Solicito, pelo exposto, que me seja enviada a marcação (pode ser via email) uma data, hora e local.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Maria Calmeiro dos Santos

..., junho de 2012

Exma. Senhora

Encarregada de Educação do Agrupamento de Escolas de

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do ...

Assunto: marcação de entrevista

Isabel Maria Calmeiro dos Santos, Professora do Ensino Básico e Secundário, a frequentar o Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, sob orientação do Professor Doutor José Joaquim Matias Alves, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança* (As mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Solicita-se, por este meio, a marcação de uma entrevista (cerca de 30 a 40 minutos para recolha de dados sobre o assunto supracitado.

Importa informar de que o presente estudo pretende-se anónimo tal como a identificação dos seus intervenientes.

Pretende-se analisar todo um processo que envolve as mudanças das políticas educativas e da promoção para o sucesso escolar.

Solicito, pelo exposto, que me seja enviada a marcação (pode ser via email para isasan.1@gmail.com) uma data, hora e local.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Maria Calmeiro dos Santos

..., junho de 2012

Exma. Senhora

Encarregado/a de Educação do Agrupamento de Escolas de

Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do ...

Assunto: Pedido de Autorização de marcação de entrevista ao seu educando

Isabel Maria Calmeiro dos Santos, Professora do Ensino Básico e Secundário, a frequentar o Curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, sob orientação do Professor Doutor José Joaquim Matias Alves, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre *Lideranças nas organizações escolares – governação escolar, gestão e liderança* (As mudanças de modelo de gestão promoveram lideranças mobilizadoras e transformadoras que conduziram à promoção do sucesso educativo e a uma melhoria dos resultados escolares no 3º ciclo do ensino básico).

Solicita-se, por este meio, a marcação de uma entrevista (cerca de 30 a 40 minutos) para recolha de dados sobre o assunto supracitado.

.Importa informar de que o presente estudo pretende-se anónimo tal como a identificação dos seus intervenientes.

Pretende-se analisar todo um processo que envolve as mudanças das políticas educativas e da promoção para o sucesso escolar.

Solicito, pelo exposto, que me seja enviada dada autorização, a marcação será combinada pessoalmente com o seu/sua educanda.

Caso tenha alguma dúvida o meu email é isasan.1@gmail.com . Agradeço, desde já, a atenção dispensada de V. Ex.^a para este assunto.

Autorizo ☐ **Não Autorizo** ☐

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Maria Calmeiro dos Santos

..., junho de 2012

Anexo F - Transcrição das Entrevistas

Entrevista 1

Alunas do 9º ano que fizeram todo o seu percurso escolar no Agrupamento (Alunas A e B)

- onde nasceu e quando?

A - ... no dia 15 de janeiro de 1997

B – ... 21 de fevereiro de 1997

- Onde vivem?

A/B: ...

- Profissão dos Pais

A – serrador de Pedra e auxiliar num lar; o nível de escolaridade do Pai 12º os dois

B - e da Mãe Comerciante e o Pai foi Gnr (reformado) tem o 12º ano pelas novas oportunidades

- Descrevam o ... muito resumidamente:

A – terra calma; passa-se bem o dia.

- Há problemas a nível social no ...?

-A/B: não muitos

- Acham que é o sítio ideal para viverem e estudarem?

A/B: sim.

- E como descrevem o meio estudantil .

A- Acho que é bom. Alunos com possibilidades, alguns têm mas não querem esforçar-se

- Acham que há muitos problemas a nível económico e social:

A- talvez não sei

- E os Pais e os EE têm uma grande ligação à Escola?

RA/B: sim

- E a escola ligada a outras instituições:

RA/B não sabem

- Acham que há uma boa qualidade na aprendizagem, que a escola tem mt ou pouca qualidade. Ou áreas com mais ou menos qualidades?

RA – qualidade não muita, mas também não é pouca

- Mais qualidade no 2º ou 3ºciclo?

RA- Não sei, isso agora!

- Conseguem entender melhor o que os professores explicam ao nível do 3º ciclo? Há mais diferenciação de atividades a nível do 3º ciclo, até dentro e fora da sala de aula?

RA - é diferente, quando passamos do 2º para o 3º é diferente, os professores são mais exigentes. É normal porque somos mais velhos e temos que aprender com isso.

- Mas a nível, por exemplo, de resultados? Acha que o nível de exigência está equilibrado com o nível dos resultados escolares?

RA/B: está.

- Há bons resultados ?

RA- alguns. Podia haver melhores, mas há alunos que não querem. Conseguem mas não querem, não está só nos professores não fazem para ter melhor.

- Em termos de expectativas futuras, o que querem fazer, querem seguir para onde?

RA – ainda não sei mas por enquanto vou seguir estudos

RB – também

2ª parte

- Vamos agora falar sobre o ex-presidente do conselho executivo que agora é diretor. Vocês sabem que a legislação agora acabou por dar mais poderes ao diretor? Qual é a imagem que têm do diretor / presidente do conselho executivo ao longo destes anos, mudou está igual, mudou com a política.

RB – Não sei às vezes não dá os castigos que devia

- Mas assim ao nível da organização da escola: acham que mudou com a política, está igual ou está diferente:

RA : acho que não mudou muita coisa.

- Acha em relação a vocês que podia fazer mais coisas. Acha que a nível de organização está tudo bem?

RA – acho que sim eu também não tive nenhum problema que necessitasse

- Olhando o percurso escolar as coisas não mudaram muito não a nível de organização, a nível de postura do diretor, ele mantém-se, ?

R A – sim

- Mesmo tendo mudado o cargo porque ele agora foi eleito como diretor tem mais poderes, acham que mantém a mesma postura?

RA – sim. Quer o subdiretor mesmo o adjunto? Sim

- A imagem que têm é que se mantêm as coisas?

RA/B Sim

- E já agora para vocês como é que deveria ser um diretor, não quer dizer que este seja mau? -

8.41

RA - não sei.

- Mas assim a imagem, que imagem é que gostavam, mais exigente para com os professores, os alunos?

RA- Mais exigente.

- mais exigente em que sentido?

RA- mais exigente, na aplicação de castigos, às vezes não aplica os castigos mais corretos.

- vocês acham que a esse nível é que está o grande problema.

RA- sim, é que está o grande problema.

- Não havendo castigos isso prejudica as aulas e a escola não é?

RA- prejudica, porque os alunos fazem as coisas como não há castigos que os impeçam eles fazem as coisas não param, se houvessem castigos para eles pensarem não voltavam a fazer as coisas

- Então quer dizer acham que ele é um bom líder, aquilo que vocês acham um bom líder?

RA- não muito

- Vocês têm respeito a esse nível, respeitam-no?

RA- sim

- respeitam-no no sentido em que ele é diretor, acham que ele não impõe é respeito, é isso?

RA/ B – sim

- gostavam que fosse um diretor mais líder?

RA- sim e mais exigente . sim e nesse sentido e mais quê, com mais... hem? não pode dizer, diga... ?

- Então um professor como deve ser, um professor também deve ser um líder, qual é a imagem que têm?

RB – ensinar bem,

- E ensinar bem é?

RA/ B ensinar bem as coisas, explicar a matéria

- e aqui explicam bem ou mal ?

RA – bem , também depende dos professores e das disciplinas

- então e do diretor de Turma, a imagem que têm?

RA - É bom, funcionam as coisas

- sentem que a nível de direção de turma não há problemas de maior e respeitam e tentam resolver os assuntos

RA/ B -sim

- Então e qual é que acham que é o papel do diretor em relação aos pais e ee? há uma grande ligação entre o diretor e os ee, acham que eles tentam chegar aos ee.?

RA- Não sei

- Acham que os ee. os respeitem.

RA- Não sei...

- se calhar não, por causa dos castigos e dessas coisas?

RA- pois....

- Não passa assim grande imagem para os ee, se calhar passam mais os diretores de turma uma imagem melhor

RA- Sim

- Acaba por ser mais líder e vocês acabam por respeitar mais

RA- Mais o diretor de turma do que o ..

- então em relação à comunidade local, e a própria comunidade... vocês que são aqui do ... e o diretor é oriundo aqui do ..., acham que também o respeitam nessa situação ou não a nível geral,

RA- acho que sim

- acham que o consideram um bom líder para a escola, podia ser melhor...?

RA- acho que sim

- já ouviram falar de outros diretores que estivessem cá estado na escola, por expl tivemos cá um prof. Que foi diretor na escola durante muitos anos o Prof....., qual é que é a imagem que vocês têm destas duas pessoas?

RA- não sei.....

- Qual é que gostariam de ver na direção.....

RA- pois não sei. Não sei como não estive cá quando o prof....

- mas impõe mais respeito ou não...? ...

RA- sim...

- então e nesta escola há outras pessoas que desempenham outros cargos coordenação de departamentos que vocês sabem, que pessoa destacam assim nesta escola e que cargos destacam e que podem ser importante para vocês; pode ser a nível da biblioteca, pode ser a nível de subdiretor pode ser vários níveis? Há assim algum cargo

RA- são todos importante.

- temos por expl a coord do Pam

RA- acho que sim que são todos importantes, acho que sim

- Não há ninguém que se destaque, nenhum cargo, vocês acham que vos dá mais ajuda para o prosseguimento de estudo, para a s vossas aprendizagem, que dá mais imagem escola não....?

(sem resposta)

- Por exemplo vocês acham que há uma abertura do Agrupamento, da escola à comunidade, através do quê? Iniciativas

RA- jornal da escola,

- De que outras coisas se estão a lembrar, por exemplo há a tentativa de chamar os Pais à escola, que os pais venham à escola?

RA- nas diversas atividades que se realizam... mas também só nas atividades ou também devido aos resultados dos alunos para se solucionarem problemas

- Por parte do diretor de turma?

RA – sim, sempre por parte do diretor de turma

- por exemplo vocês estão aqui há 5 anos nesta escola não é ?acham que em termos de oferta educativa, opções, ev não têm, acham que há oferta boa mesmo a nível do curso cef, gostariam que fosse mais diversificada, por expl em vez da opção de dança gostariam de outra opção?

RA-/ B suficiente, não precisava de haver mais.

- agora aqui uma questão que gostaria que vocês me respondessem abertamente, a escola tem-se inovado? Há inovação?

RA- alguma, não muito

- No que é que notam inovação?....

(sem resposta)

- a nível aulas

RA- sim

- em quê?

RA- através das novas tecnologias, eu quando p cá entrei ainda não haviam estas coisas todas

- a escola tem parcerias com outras instituições, por expl. o centro de saúde, sabem que a escola tem protocolos e parcerias?

RA- sim, mas não sei bem quais o que há

- então não sabem se são importantes ou não, não sabe quais são... ?

(Sem resposta)

- Mais iniciativas, acham que era importante para a vossa aprendizagem, por exemplo com empresas ...

RA/B- sim

- com as juntas de freguesia, com as instituições, virem ao pé do alunos para vocês conhecerem melhor a comunidade ou não

RA- sim

- vocês consideram que os vossos professores a nível geral Têm uma boa formação e estão atualizados

RA- sim

- acham que tem havido investimento de formação de professores aqui na escola, vocês já se aperceberam disso ou que os prof tentam fazer formação fora da escola?

RA/- sim

- e não só os professores, acham que também há iniciativas para os professores se atualizarem ou não, e o pessoal não docente,

RA: acho que sim

- e ao longo dos anos que aqui estão vão verificando que os professores e...

RA/ B: sim têm-se preocupado com isso

- E vocês acham que há áreas de excelência na escola? A dança por exemplo? Há alguma áreas, por exemplo a matemática, a geografia... que representem a escola lá fora e que são excelentes, que são áreas inovadoras e que apostam nos resultados dos alunos?

RA- não sei, está tudo...

(sem resposta)

- Os professores Discutem os bons e os maus resultados com vocês e tentam ultrapassar com vocês as dificuldades?

RA/ B: sim, sim... A: todos a nível geral

- Acham isso importante

RA- acho

- quando há problemas a nível de várias disciplinas como é que a escola resolve os problemas, não a nível dos castigos, a nível dos resultados, qual é a resposta que a escola vos dá?

RA- ajuda-nos através dos apoios...

- mais... e também os professores a nível da sala de aula?

RA- sim...

- Acham que a escola tem bons recursos a vários níveis para a edf, informática, biblioteca?

RA- sim

- e acham que isso é importante p a vossa aprendizagem ou não?

RA- É

- quando entraram para a escola havia tantos recursos como há agora ou não?

20.12

RA- havia recursos mas agora há mais. Questão: Há mais e melhores ou

- A mudança que vocês vêm então é a nível de recursos? È. Q. não é a nível de aprendizagens é mais a nível de recursos ?

RA- é

- não é a nível de... não há mudanças de aprendizagens dentro da sala de aula?

RA- há mas não é muita. Só mesmo a exigência, o nível de dificuldade é que vai mudando

- Então a nível do PAM, da PNL, da tic, dos clubes, isto são lideranças intermédias que importância é que vocês atribuem a essas coordenações.

RA. Acho que são importantes para a escola.

Q. para a escola e para vocês...

RA. Para os alunos

- O que é que permitem

RA. Permitem várias coisas

- Nomeadamente... (interrupção) ... nomeadamente o quê?

RA- o relacionamento dos alunos uns com os outros, com...

- novas aprendizagens , novos meios de aprendizagem?

RA sim

- Acham que a nível por exemplo do PAM e do PNL acham que há atividades muito marcantes que se destacam das outras? Acham que há um bom investimento nestes 2 projetos.

RA. Algumas

- Algumas? Mas como, como é que é feito esse investimento, como é que vocês se apercebem dele?

(sem resposta)

Q. Clima de escola: sabem o que é o clima de escola. Acham que há um bom ambiente escolar para as aprendizagens? O que promove as aprendizagens ou não ? um bom relacionamento entre todos os ...

RA- algum.

- então mas qual é que é a dificuldade.

RA- algum mas podia ser melhor

Q. então no que é que podia ser melhor? Acham que é a nível de respeito dentro da sala de aula

RA/B sim é

RA- há alguns alunos que não respeitam tanto os professores e os colegas.

- O clima de escola que vocês... agora por exemplo em relação aos professores com os alunos, a maior parte dos alunos com os alunos, professores / professores, acham que as coisas funcionam ou não?

RA. Sim

Q. Há um clima de escola nesse aspeto, não há é nível de alguns alunos que prejudicam as aulas, é isso?

RA- sim

- por isso é que vocês acham que devia de haver uma maior intervenção

RA- sim

- Porque assim funcionava melhor

RA- acho que sim.

- Então foi importante retirar alguns alunos para o cef e para outros projetos, é isso?

RA- sim

- quando tiraram melhorou?

RA- sim

- e vocês acham que os professores também são líderes dentro da sala de aula, Têm assim força para...?

RA- alguns...

- Mas se calhar nem todos

RA. Sim, nem todos...

- (...) e isso prejudica aprendizagem e você está arreferir-se nomeadamente ao nível de uma língua, acham que isso prejudica a aprendizagem?

RA- prejudica!

- E acham que vos vai prejudicar nos exames nacionais ou não? Estão com medo porque se calhar a aprendizagem não tem sido tão boa não é?

RA- Pois

- Portanto ao logo dos anos que aqui estiveram o clima de escola melhorou ou foi para pior?

RA- acho que tem sido igual

- os problemas que tinham quando vieram para a escola continuaram a ser os que existem, tirando alguns alunos que saíram para alguns cursos e ficaram outros?

RA- sim, mas ficaram outros.

- E portanto devia haver a esse nível uma maior exigência por parte dos professores, da direção e disso tudo para resolver esses assuntos! Portanto, dentro da sala de aula e fora da sala de aula, os contextos de aprendizagem são diversificados ou não? Ou seja, há estratégias diferentes , há... que vos façam manter o gosto pelas disciplinas?

RA/B: sim em algumas disciplinas

RA- em algumas disciplinas, não em todas.

- e podiam dizer assim disciplinas (não, não tem problema... não é por aí)

RA- só que ...

RB- Físico Química- Ciências, Ciências - Físico Química- Ciências têm diversidade de aprendizagens não é? Portanto através dos laboratórios

RA- Pois

- e isso permite-vos o quê? Acham que há uma boa aprendizagem?

24.54h

RA- há um maior interesse ao nível dos alunos

- e ao nível de outras disciplinas? Disciplinas que vocês acham (podem falar a minha não há problema) disciplinas que vocês achem que podiam diversificar ou que se mantêm na mesma ao longo destes anos?

(Sem resposta)

- vocês achavam que seriam melhor para vocês terem melhores aprendizagens, onde vocês têm dificuldades

RA/ B: Português... História

- acham que devia um maior nível a português, história é isso?

RB sim

- um maior nível de atividades em vez de ser só aquela explicação maçuda é isso, acham que isso ia ajudar as vossas...

RA- sim

- A escola tem como oferta a sala de estudo vocês sabem disso, vocês não têm sala de estudo?

RA- não

- É só o 7º ano... Acham que a sala de estudo seria importante para vocês?

RA- Talvez

- sim

RB: um tempo extra que tínhamos para estudar

Q. Pois tinham para estudar! E o acompanhamento ao estudo vocês têm

RA/B: Temos

- É importante, não é importante? Tem-vos ajudado não tem ajudado?

RA- sim é importante, mas nós basicamente só damos Matemática

- Porque nós temos indicações de darmos Matemática e Português

RA/B: como é a Professora de Matemática que nos dá acompanhamento ao estudo nós damos Matemática

Q. Então e os apoios educativos, vocês têm apoios educativos? Aqui na escola há apoios a Matemática, Português, Francês e Inglês. Acham que é importante

RA- sim acho que sim

- sim ajuda como, como é que vos ajuda

RB/A: a esclarecer dúvidas. Os professores ajudam a esclarecer dúvidas. É um reforço do que é dado nas aulas

- a nível do Agrupamento o que vocês acham a nível geral em termos de organização do Agrupamento? Qual é a imagem que vocês têm do Agrupamento e da escola, que vos fica assim em termos globais?

(sem resposta)

- Se eu vos tivesse que vos dizer assim é mau, suficiente, bom, muito bom? A nível geral olhando para o Agrupamento assim de fora e para a escola, qual é que é o juízo que vocês fazem? Em termos globais, que nós já vimos que há coisas que são melhores e coisas que são piores?

RA- acho que é bom, podia ser melhor

Q. Podia ser melhor em quê?

RA- no que já referimos

- em tudo, professores, alunos, tudo...

RA- não

- mais a nível dos alunos?

RA- sim

- eles serem mais empenhados, mais esforçados

RA- sim

- e ao nível dos resultados dos alunos do 3º ciclo? A nível global acham que são bons ou que podiam ser melhores

RA Podiam ser melhores

- podiam ser melhores... qual é que é para vocês a grande questão dos resultados não serem tão bons?

RA- o empenho dos alunos

- essencialmente o empenho dos alunos, é? Ou dificuldades que os alunos têm em casa de acompanhamento....

RA- Alguns podem ter dificuldades, mas outros é o empenho. A maior parte dos alunos consegue ter melhores resultados, mas só não os tem porque não quer.

- Mas há por exemplo alunos que se levantam às 6 da manhã para virem para aqui. Há alunos que passam mal em casa

RA- çççççsim alguns têm dificuldades ...mas a principal causa é o empenho

“RA/B: não

RA- acho que falamos de tudo. Falta terminar

Entrevista 2

E7

Entrevista Professora Educação Visual (margarida)

Tempo 43 minutos

É assim vamos começar pelo perfil biográfico e académico

- vamos começar pelo teu nascimento. Onde nasceste e quando?

R: nasci a 15 de 3 de 61?em avelã do caminha no concelho de anadia

- e qual é que era a profissão dos teus Pais

R: o meu pai era farmacêutico e minha Mãe era doméstica.

- o nível de escolaridade.

R: o meu pai era licenciado e a minha mãe tinha eu acho que fez o colégio ali das Freiras acho que foi até ao 5º ano.

- assim ao nível do ambiente social em que vivias e cultural com a tua família durante a infância e a adolescência o que é que consideras marcante, um episódio ou vários episódios que tenham tido alguma influência a nível pessoal e profissional

R: olha a minha vinda de África, veio alterar a vida da minha família toda, não é!? Nós estivemos muitos anos em África por causa da política por causa do meu avô, ou ficava em Portugal preso ou ia para África. Então todos os filhos foram África. Viemos só depois da independência das províncias ultramarinas é que viemos para Portugal.

- isto veio-te marcar...

R: sim veio marcar-me muito porque é completamente diferente viver em África do que viver em Portugal. É muito diferente, a maneira das pessoas eram muito mais abertas, aqui eu vim para Portugal as pessoas eram fechadas qualquer coisa que a gente dissesse levavam tudo a mal

E eu estava muito próxima da África do Sul e vivia muito a maneira dos sul africanos.

- e onde é que frequentaste o ensino Básico e o secundário

R: o ensino básico foi ainda em África e depois o secundário estive na e acabei o 12º ano na para ir para artes.

- qual é que é a diferença que encontras, e isto estamos a falar do 3º ciclo, e não só do 3º ciclo, a nível geral, entre o teu tempo de estudante e o presente no percurso do básico e do secundário como é óbvio.

R: eu acho que agora é muito mais fácil, não há tanto rigor académico, não há. Nós muitas vezes íamos para a Escola não era com medo, mas com um respeito exagerado que tínhamos pelos

Professores que agora os alunos não têm. Nem respeito. O mínimo dos respeitos que haviam de terem não têm, ele vêm para aqui que é como se fosse uma brincadeira. E para os alunos é muito bom eles virem para a escola do que estarem em férias, preferem vir para a escola do que estarem em férias. Porquê? Porque se estiverem têm que trabalhar no campo não é? (Pois) Porque nós estamos aqui num meio rural e se estiverem em aulas vêm para a escola e eles, a escola para eles é uma brincadeira. Uns estudam e outros não, não é? Como em todo o lado

- olha e quantos curso é que frequentaste na universidade, que universidade é que frequentaste?

R: eu frequentei o IADE,

- O IADE por causa das Belas Artes...

R: Sim por causa das Belas Artes

- è a formação base que tens hoje em dia

R: sim

- Até hoje frequentaste outros cursos mesmo que seja a nível de formação contínua, univrsitários não, mas a nível de formação contínua...

R: Sim frequentei um curso de pintura

- ao nível da tua área não é?

R: sim ao nível da minha área, de azulejos, tem tudo a ver com a pintura, pintura de azulejos, tudo.... Tudo o que tivesse a ver com a pintura eu frequentei.

- Ligado ao teu cargo de professora ao nível da Educação Visual. A outro nível também não temos tido cursos, com a Direção de Turma só os que a Escola dá.

R: sim

- pelo menos é o que me acontece a mim. há quanto tempo é que dás aulas

R: faz este ano 23 anos

- que giro e que disciplinas é que já lecionaste

R: eu lecionei sempre educação visual porque nesta escola não há outras não é? Porque eu posso dar Geometria Descritiva e História de Arte

- Sim tirando Educação Visual que entretanto...

R: Sim sempre fui efetiva nesta escola

- No desempenho do cargo que ocupas não é, enquanto Professora, enquanto Diretora de Turma, até hoje só ocupaste diretora de turma e professora...

R: não fui coordenadora de departamento

- foste coordenadora de departamento então acha que a tua formação é suficiente para o que lecionas e para... ou achas que devias investir mais...

R: eu acho que é suficiente, mas os cursos de formação que agora dão é tudo à base de informática, não é à base do meu curso e a maior parte das epssoas não se inscrevem nesses cursos porque a

gente chega a um ponto que está farta de informática, a gente, todos nós sabemos um pouco de informática e puseram informática à frente de tudo e já não se faz nada de pintura, já não se faz . sei lá... antigamente se faziam ações de formação tão engraçadas que agora não se fazem. As pessoas muitas vezes fazem os cursos de formação que têm a ver com as TICs porque são obrigadas não é porque gostem. É verdade.

- Que balanço é que fazes nas experiências nos cargos que já cá tiveste na escola, por exemplo nesse cargo de coordenadora de departamento?

R: ah, eu acho que foi positiva! Conhecer os colegas, donde é que vinham

- então isso já foi há vários anos

R: sim já foi há vários anos sim

- e enquanto professora nesta escola, experiências assim positivas, mais positivas...

R: mais positivas que negativas sim... mais positivas

- apesar de algumas

R: sim, nem todas foram positivas, claro

(6.58 m)

- a nível das características do Agrupamento, os aspetos que consideras fortes, por exemplo? E desafios deste Agrupamento é um Agrupamento que te dá desafios para continuares a investir ou...

R: olha eu para te dizer a verdade não sou a favor dos Agrupamentos, acho que, não sou a favor acho que estar tudo englobado não...

- e o mega Agrupamento ainda vai ser pior...

R: Sim a todos níveis

- mas este Agrupamento terá assim um aspeto forte que tu achas que tenha um aspeto forte, apesar de ser um Agrupamento...

R: Há uma grande convivência entre todos, conhecemo-nos todos desde os primários até ao 3º ciclo e mesmo a nível dos miúdos vamos conhecendo os miúdos desde a primária, do 1º ano até ao 9º, que eu dou até ao 9º ano não é acho que isso é...

- um Agrupamento pequeno é muito melhor... do que se passarmos a um mega Agrupamento

R: então aí vais ser complicado

- mas sabes que este agrupamento poderá criar um desafio a nível até pessoal, profissional

R: não! de maneira nenhuma

- porque (...)

R: porque isso é complicado... porque nós estamos num meio rural e aqui há pouca gente, aqui há ... as aldeias aqui próximas têm poucos alunos não sei se um dia mais tarde, daqui por dez anos esta escola estará aberta... é verdade... então com os mega Agrupamentos não é o que vai acontecer

- a nível do Agrupamento como é que o descreves, população estudantil, portanto será rural não é acha que tem grandes diferenças com a

R: sim porque os miúdos vêm de um meio rural onde os pais não têm o nível académico suficiente para muitas vezes eles querem ensinar os filhos em casa, os trabalhos de casa e não têm habilitações para isso, o que não acontece muitas vezes na cidade

- e muito dispersos aqui

R: pois claro alguns saem quase às 6 da manhã para chegarem aqui às 8.45 m

- as famílias dos alunos também a nível das famílias dos alunos e enquanto diretora de turma e enquanto professora o que é que tu achas, e a comunidade de onde são oriundos muitos deles

R: eles são, as pessoas são acessíveis porque a nível académico é muito baixo, muitas vezes o nível académico mais alto que temos aqui é quando são filhos de nossos colegas, não é, de resto alguns são mineiros, mas não que dizer que alguns não tenham alguma cultura, claro que têm que há pessoas que por terem essa profissão têm cultura geral. Mas são pessoas do campo, carpinteiros, pedreiros, comerciantes, licenciados muito, muito poucos

- e o acompanhamento não pode ser e há muitos sem condições sócio-económicas muito complicadas

R: ah, muito... muito complicadas sim...

- e se calhar nós nem nos apercebemos

R: sim a maior parte das vezes só o diretor de turma é que se apercebe daquilo que se está a passar, mas nem vai dizer aos outros colegas. Depois os miúdos têm um escalão

- olha e achas que os Pais e encarregados de educação têm um grande envolvimento com o Agrupamento, com a escola

R: já tiveram menos acho eu, sim, neste momento

- não só a nível de atividades, mas também e preocupam...

R: não a nível e atividades não... mas ao nível do próprio educando acho que sim que eles vêm à escola a saber como é que o filho se porta e como é o aproveitamento do aluno, sim vêm.

- e ligações à comunidade, a outras instituições achas que há muitas ligações? Que não há?

R: há algumas, mas muito poucas

- achas que isso também poderia mudar um bocadito?

R: Aqui há muitos interesses políticos, pois aqui há muitos interesses políticos e é complicado não é!?

- Portanto na descrição geral do Agrupamento, como é que descreverias o Agrupamento? Pela positiva, pela negativa... é um bom Agrupamento em termos globais, para o que é, para a população que tem

R: eu acho que...

- é suficiente...

R: é...

- existe uma cultura de partilha a todos os níveis

R: não isso não

- não só a nível nem entre a comunidade nem só entre pessoal docente e não docente

R: não, não

- é um dos grandes problemas se calhar da escola

R: eu acho que sim, nesta escola é

- poderia evoluir mais

R: sim, sim

- uma cultura também de respeito

R: como é que eu hei-de dizer... tu sabes tanto como eu... não é....

Podia haver outra maneira de ser entre os funcionários e não digo que sejam todos, mas entre funcionários, professores, haver outro tipo de respeito porque o professor é professor, o funcionário é funcionário, todos temos de ter respeito uns pelos outros, mas não deixar que o funcionário se tome mais que um professor não é. Aqui nesta escola acontece.

- A nível da qualidade da aprendizagem, qualidade, há qualidade nesta escola

R: há

- há bons professores

R: há muito bons professores

- bons professores, mas se calhar...

R: e também é uma escola... de passagem

- pois

R: há aqui professores efetivos, efetivos há poucos, mas tu sabes que isto é uma escola de passagem mesmo.

- e ao nível dos resultados académicos, a mim interessa-me até mais para o 3º ciclo, podiam ser melhores ou ...

R: eu acho que para esta zona rural acho que está muito bem- é?

R: está, nós podemos ver que numa turma só dois alunos é que não vão a exame, de resto vai tudo a exame

- também o acompanhamento dos alunos por parte dos professores é maior não é?

R: é

- é um Agrupamento mais pequeno...

R: e as turmas são mais reduzidas...

- mas também temos quase turmas de nível porque são retirados alunos para o CEF, agora nota-se mais isso

isso é

- nota-se essa retirada dos alunos para o CEF, pelo menos penso eu, não tenho essas turmas, mas pelo menos...

sim, sim...

- estão mais calmas?

R: pois esses miúdos que vão para o CEF são miúdos que não gostam de trabalhar, de estudar, eles não gostam de fazer nada talvez se entusiasmem com o curso que vão aprender pela primeira vez como temos este ano a panificação, não é... Alguns estão entusiasmados e vão continuar outros estão a tirar o curso porque muitas vezes são obrigados pelos Pais porque o 9º ano eram capaz de não conseguirem fazer se não forem para um CEF.

14.34 - 2ª Parte

... Então vamos lá à parte narrativa

- Olha a nível do diretor e do papel do Diretor na escola e no Agrupamento achas que com a legislação e com estas mudanças que têm havido, tu já estás há, e já apanhas-te mais do que uma direção?

- sim

- depois eu já te vou fazer algumas perguntas a esse nível. Achas que o papel do diretor, presidente do conselho executivo ou presidente do conselho diretivo com as políticas públicas da educação tem mudado? Aqui nesta escola notas que há grandes diferenças?

- não!

- continua a mesma forma de ... por exemplo este diretor está cá para aí há oito, não doze anos ... acho que já fez 2 mandatos e está agora noutro...

- sim

- achas que continua, que mudou com a legislação que já passou por várias, vários decretos-lei...

- as pessoas que estão cá pela 1ª vez acham muito bem, mas eu estou cá há 23 anos e não noto grande diferença

- não notas grande diferença e por exemplo nesta direção não notas grande diferença ao nível do estilo de ação que mudou ou o contexto

- não

- há mais organização, há uma mudança na cultura da organização

- não

- ou mantém-se tudo nos mesmos papéis e o diretor com a mesma maneira de atuação...

- sim

15.57 m

- Tu já estás há 23 anos e já passaste por dois diretores. Para ti qual achas ser o melhor perfil de um diretor, no contexto das novas medidas normativas? Uma das coisas que tu achas que seja essencial, já não estou a falar do modo de organização, uma coisa que tu consideres com a tua experiéncia que é muito importante num diretor?

- saber ajudar um colega quando ele precisa . que muitas vezes um diretor como diretor não deve ter, não deve ter partido político o que acontece muitas vezes com os diretores.

- hoje em dia, por exemplo!

- hoje em dia é o que está a acontecer. Põe à frente a sua maneira de pensar e nesta escola está-se a notar muito.

- por exemplo a nível dos miúdos, da atuação com os miúdos o que é que achas?

- é assim ele têm respeito pelo diretor, o que eu acho é ele como... os miúdos o que acham é que ele como diretor... agora aqui não me sei expressar... ele falarem com o diretor é como se tivessem uam conversa, eles gostam de ir falar com ele porque sabem que eles dali vão ser repreendidos e não sai mais nada.

- achas que é um líder

- eles gostam dele mas não é um líder, não é um líder da escola

- achas que não é um exemplo por exemplo a seguir, achas que é um exemplo e que lhes dá um exemplo a seguir?

- eles têm respeito por ele, mas exemplo não

E qual o melhor perfil para um Diretor de Turma e Professor? Ou se...

- acho que se houver respeito de ambas as partes consegue-se ser uma boa diretora de turma.

- e o mesmo para professor

- e o mesmo para professor

- E a nível de um Coordenador de Departamento?

- Um coordenador de Departamento, eu acho que devia estar muito mais a par de muitas coisas que se passam nesta escola e não está

- Acha que a nível de estruturas intermédias de coordenação, a maior parte estão a influenciar um bocadinho..

- sim

- a cultura organizacional da escola e até o apoio que é dado aos colegas, é isso?

- sim

- E por vezes há muitas coisas que em relação aos alunos não chega aos coordenadores, é isso...? Aos coordenadores não aos... que pertencem, aos membros do departamento?
- eu acho que muitas vezes as pessoas também têm medo de falarem para não serem postos de parte não é?... Eu acho que é o que se está a passar aqui nesta escola
- e às vezes até tomar iniciativa em certas coisas?
- claro
- ou seja aquilo que se nota é que há um grupo que pode fazer o que bem lhe apetece...
- isso mesmo
- e nem que não seja o melhor
- e há outros que não podem fazer nada
- mesmo que tenham ideias ou algumas iniciativas inovadoras...
- eles dizem que sim, mas depois não fazem, os outros é que fazem, os que estão mais ligados a outras
- Que mudanças e melhorias verificas ao longo dos anos, gostas mais do tempo atual do tempo antigo, achas que é melhor para os alunos que é pior?
- aqui eu estive dos dois lados com 2 ldt há coisas boas e coisas más, acho que com o outro havia muito mais respeito, eu respeitava muito mais o outro dt pk era uma maneira diferente de falar deste
- apesar deste em termos legais acaba por ter mais poder
- sim. Mas so outro, pk o outro era assim pk quando os chamavam mesmo ao conselho executivo eles sabiam que iam ser repreendidos e iam a ter problemas e aqui podem ter uma conversa não é e essa conversa muitas vezes não chega a nada e eles vão para a sala de aula a dizer isso, para eles é bom... eu não estou a dizer que ele seja mau de maneira nenhuma
- Sentes-te responsável por traçar as grandes linhas do Projeto Educativo do Agrupamento acha que também contribuis para o Projeto Educativo
- sim todos nós professores
- És capaz de dizer uma frase que seja um objetivo primordial do projeto Educativo, temos a vários níveis... a nível de aprendizagem, a nível por expl dos comp e das atitudes
- Eu acho ke a nível dos comp e atitudes devia de haver mais rigor aqui nesta escola
- Que outras pessoas / cargos destacas nos papéis de liderança e gestão da escola, nos papéis de liderança nesta escola, achas que há aí líderes natos mesmo nas estruturas intermédias ou não
- não percebi ...
- a nível de estruturas intermédias, coordenadores de departamento, subdiretor, adjuntos, coordenadores do PAM, PNL, achas que há pessoas que se destacam e que tentam fazer alguma coisa pela escola, evoluir... que conseguem dar assim uma imagem á escola ou não?

- muito pouco
- e consegues assim identificar
- talvez uma professora que está nos NEPS, a Professora célia prata, acho que ela como professora consegue atingir os objetivos que nós achamos que na área dela
- Mas ela está a nível do quê? Está a acompanhar miúdos de que ...?
- miúdos com deficiência
- mas de que nível, do 1º ciclo
- não do 1ª ao 3º ciclo
- ... Mas eu aqui não era ao nível de colega, mas isto aqui também não tem problema, era ao nível de liderança e de gestão da escola, de depart, de adj ou de coord
- eu acho que esses cargos foram todos cargos escolhidos
- e que se mantêm ao longo dos anos...?
- desde que está este diretor que se mantêm
- Portanto de há 9 anos para cá...
- claro, se formos a ver são cargos políticos, são cargos de pessoas que lhe convêm
- Acha que existe uma cultura de trabalho cooperativo, quer a nível de departamento quer a nível interdepartamental, a todos os níveis as pessoas colaboram entre elas?

24.18

- olha a nível do meu departamento é assim, no meu departamento há muitas disciplinas: edf, ev, evt, prof. De necessidades educativas especiais eu acho que é uma baralhada por completo e depois uns têm mais poder que outros, eu vou-te dizer aqui, os professores de edf fazem o que querem e lhes apetece
- Porque
- porque o diretor é, faz parte do grupo de edf, é prof. de edf e é verdade...
- Uma das áreas de excelência da escola é a dança
- é a dança, sim...
- Achas que é área de excelência?
- para os miúdos eles escolhem dança pelo seguinte: 1º porque não têm que estudar e não tendo que estudar é meio caminho andado para eles passarem não é? E houve dois anos que o ministério tirou educação visual e pôs como disciplina de opção de escola a dança ou outra disciplina e os miúdos preferiram dança e agora o ministério viu que os alunos iam para o 10º ano e não tinham a matéria de 9º ano de ev dada e então este ano já pôs edf como obrigatória e deixou de pôr dança como obrigatória... ele não era obrigatória era uma disciplina de opção que os miúdos podiam escolher entre edf, tecnológica ou dança ou música, então eles iam para as disciplinas onde não tinham

muito que trabalhar, era isso ou dança ou música. Ou Educação tecnológica ou educação visual, então educação visual não iam nada porque sabiam que tinham que trabalhar.

- Há uma abertura do Agrupamento à Comunidade, às entidades locais, aos e.e. aos Pais... ?

- eu acho que sim

- há uma tentativa de colaboração

- eu acho que sim, há, não muita, os Pais também sabes que estão muito longe, as aldeias aqui do Agrupamento estão muito longe da sede do Agrupamento e mesmo que os Pais queiram vir ou porque não têm carro ou porque não têm transporte...

- Olha aqui a escola tem protocolos ou parcerias com várias entidades? Sabias disso? E achas que isso se tem verificado? Manifestadamente , que tem algum impacto na prestação de serviços na escola, achas que há algum... ou não se manifesta não se verifica muito

- olha eu para te dizer eu aí vejo pouco impacto, nós só vimos isso qd sai o jornal da escola não é, de resto não se vê em lado nenhum

Q- Qual é que é prestação de serviços a nível geral, acha que há uma boa prestação de serviços ao nível, por exemplo, dos apoios educativos, da sala de estudo, achas que isso tem algum impacto, que há organizaçãoa esse nível e que isso se reflete nas aprendizagens, tens verificado Alguma organização ao nível da sala de estudo que é uma oferta da escola

- isso, eu para mim isso...

- e do acompanhamento ao estudo...

- isso para mim é muito vago

- e achas que há coordenação a esse nível

- não, não há

- não há nada e achas que os alunos têm boa recetividade, achas que isso resolve os problemas

- para aqueles que querem estudar sim, para os outros não porque eu acho que eles têm horas amais dentro da escola, eles entram para estas escola às 8.45 e saem daqui às 16.45, é muito tempo dentro de uma escola

- olha achas que há diversificação de oportunidades de aprendizagem na escola, ou retomamos aquilo que tu já disseste que é uma escola pequena que não é viável ter bastantes cursos ou pelo menos a nível da multideficiência, temos a nível do cef a nível do 3º ciclo?

- pelo menos a nível do cef temos todos os anos..

- Agora ao nível tmabém destes 23 anos, principalmente ao nível dos últimos 8/9 anos tutens notado algum programa especial que tenha sido aqui implementado na escola, por exemplo de aperfeiçoamento profissional de Professores que há uma preocupação até por parte da direção, a algum nível ou só a nível das tic?

- eu acho que foi só ao nível das tic, outro pelo menos que eu tenha conhecimento não!

- e ao nível por exemplo para a melhoria... que tenham implementado ou a nível da formação cívica, ou a nível da direção de turma, de várias áreas para o nível dos resultados dos alunos
- muito pouco
- e ao nível dos alunos do 3º ciclo tem havido um acompanhamento da direção com os professores em que seja discutidos por exemplo os resultados e se tente uma melhoria e se tente implementar...?
- a nível das reuniões de departamento, como te disse, costumamos comentar isso não é, tirando isso não é?
- Qual é o teu papel na promoção da melhoria dos resultados da aprendizagem, é um papel ativo, acha que tens um papel ativo?
- eu acho que sim, na minha disciplina sim, tentar que os miúdos saiam quando acabam o 9º ano, que tenham uma cultura geral que alguns há uns anos atrás chegavam ao 9º ano e já não faziam o 12º ano, ter um pouco mais de cultura geral e terem mais conhecimentos do que os com que entraram, eles têm que ter mais alguma coisa e eu tento, quando não tinham os 9ºs anos, eu há bocado disse-te que durante 2 anos que não tinham e porque eles tinham dança, eu tentava dar no 8º ano a matéria do 9º, era complicado para mim e para os miúdos, era complicado para mim quando eles fossem para o 10º ano porque eu acho que um aluno do 9º ano tem de ter um pouco de cultura geral porque se vai para um 10º ano sem cultura geral nenhum consegue melhorar, acho que um 9º ano bem feito é meio caminho andado

31.52

- As estruturas intermédias, os Diretores de Turma e os Departamentos Departamentos, têm um papel na promoção dos resultados de aprendizagem
- acho que sim, os diretores de turma
- Não se tomam grandes medidas ou é só aquilo que está legislado
- sim, pouco mais
- Inovar...
- Não, mas a nível de dt de turma sim
- a nível de coordenação também temos evoluído?
- Sim
- E a nível do PAM/PNL, tu enquanto Diretora de Turma achas que têm tido algum impacto, ou que se verifica quer a nível de aplicação quer a nível de resultado final?
- Qnto ao nível do PNL há qualquer coisa que se faz nesta escola, que às vezes vem um escritos, que às vezes os miúdos vêm com interesse de resto, e tb se faz alguma coisa na Bibl, isso é verdade. Clubes não temos grande coisa, todos os clubes que estiverem ligados à matemática, os miúdos já estão cansados da matemática, não se vão ligar à mat

- e mesmo para outros clubes terá que ser no horário de almoço e se calhar os professores...
- E os miúdos estão cansados
- e 4ª feira à tarde os horários dos miúdos..
- 4ª feira à tarde os transportes também...
- Mas a nível de resultados escolares estes clubes têm impacto a nível de resultados finais, principalmente o PNL
- não
- Achas que tem sido feito, a nível da oferta educativa mudou este ano também com as novas medidas normativas, mas também não tem havido nada de novo nos últimos anos a nível de oferta educativa? diversificada com a comunidade e com os alunos, já vimos aqui que os alunos são poucos, tirando as questões com a educação visual e com a dança. Portanto achas que a oferta educativa é suficiente?
- eu acho que sim
- e ao nível dos recursos
- olha esta escola, eu digo-te uma coisa, esta escola a nível de recursos como escola rural está muito bem equipada, porque eu já vi outra escola, eu só estive escola, estive um ano letivo em silvares, não na escola que é a nova escola onde se davam as aulas num grupo recreativo, mas a nível de escola rural está bem equipada, isso está.
- achas que estão bem utilizados ou que poderiam ser melhor utilizados
- eu acho que sim, para o que é acho que estão bem utilizados
- olha a escola aqui tem uma cultura de auto avaliação? Até agora tem sido feito com os grupos de auto avaliação dos grupos de final de ano letivo, é quês e faz os relatórios... e tu tb tens pertencido a esses grupos, ao fim ao cabo esses relatórios são relatórios reflexivos e que debvem promover depois mudanças a nível de melhoria? Achas que esees grupos têm algum impacto, depois no ano a seguir reflete-se na melhoria?
- não
- muda o modelo de direção, muda a legislação: as práticas pedagógicas em sala de aula mudam?
- esepro que sim ke mudem para melhor
- mas mudaram ao longo destes anos
- não
- Só a introdução das tic talvez
- só
- de resto continua tudo na mesma

- a nível da Matemática e da Língua Portuguesa, ao nível do 3º ciclo, e ao nível das várias disciplinas como é que a Escola resolve os problemas que há? A nível de resultados quer resultados intermédios quer resultados finais
- a escola dá sempre resposta com os apoios a português e a matemática, todos os alunos que têm negativa e mesmo os que não têm negativa se quiserem ir às aulas de apoio não há nenhum prof que lhe diga que não
- e os planos, quer os planos de acompanhamento, quer os planos de recuperação nós notamos nesta escola que t~EM MUITO SUCESSO, ACHAS QUE EFETIVAMENTE SÃO SEGUIDOS E DISCUTIDOS COM RIGOR ou achas que acabam por ser feitos só porque têm que ser feitos
- bom els têm que ser feitos não é, o dt tem mais responsabilidade que os outros profs mas acho que ase havai de fazer de outra maneira, não é fazer reuniões atrás de reuniões, ma seu acho que responsabilizar mais os alunos que nós damos o plano, lemos as coisas , eles dizem sim mas... os alunos têm a culpa mas também o encarregado de educação.
- e os planos estamos ali muito tempo... e os próprios ee não os compreendem
- pois não, não os entendem 1º pk também não têm um nível de ensino muitas palavras que lá estão escritas se nós não lhes dissermos de outra maneira eles não precebem o que lá está escrito
- Olha projeto curricular de turma?
- tem importância para o diretor saber como é que está a correr o que se está a fazer. Para o dt e o diretor da escol apra os outros professores acho que não tem importância nenhuma
- Que importância atribuis aos Apoios Pedagógicos Acrescidos; à Sala de Estudo a ao Acompanhamento ao Estudo na promoção da melhoria da aprendizagem?
- E o Papel do Gabinete de Psicologia?
- acho que a nossa psicóloga tem trabalho a mais, acho que sendo para tantos níveis de ensino e também em silvares, noutra escola que ela também acompanha, eu acho que é muito complicado para a colega ela conseguir fazer um bom trabalho e mesmo assim ela tem conseguido
- Que juízo fazes do desempenho global do Agrupamento em termos de organização e em termos de resultados dos alunos, a nível do 3º ciclo? É bom?
- é razoável
- Das perguntas que eu te fiz faltou fazer-te alguma que tu achasses que era importante neste contexto
- acho que quando as pessoas são avaliadas para subirem de escalão acho que a política não deve contar por isso é que eu neste momento fui prejudicada... fartei-me de trabalha para o que deve fazer uma prof de ev e não são profs do 1º ciclo e educadoras que me vêm depois ver o meu trabalho.
- Isso este ano mudou já temos lá um prof. dop 3º ciclo

- Pois mas no ano passado não mudou. E eu acho que não são essas pessoas que conhecem o meu trabalho, mesmo eu mandando um dossiê com tudo aquilo que eu fiz elas acharam que não era suficiente quando eu sei que outros colegas nem isso fizeram. Isso não estou de acordo. Porque seid e colegas que fizeram muito menso daquilo que eu fiz e tiveram muito bom e eu só tive o bom porque o que é que me disseram porque eu não necessito de ter o muito bom para passar de escaão e os outros necessitavam de ter. Quer dizer eu não devo trabalhar para o muito bom porque eu subo á mesma
- Obrigadissima

Entrevista 3

ENTREVISTA 3 - INTEGRAL

- É assim vamos começar pela parte biográfica e pelo teu nascimento, onde nascestes e quando?

Nasci em Abrantes em 18 de Junho de 1971

- Em 71, e a profissão dos teus pais e o nível de escolaridade?

Os meus pais, portanto a minha mãe fez o 4º ano, o meu pai fez o 6º ano, penso eu, não tenho a certeza, a minha mãe sempre trabalhou em casa como doméstica, o meu pai, tirou a profissão de carpinteiro, portanto fazia a construção com madeira de ...s, porque nós tínhamos a barragem lá ao lado e fazia os ...s que as pessoas utilizavam lá na barragem.

- Olha a nível do ambiente social e cultural em que tu tiveste que foi um ambiente diferente daquele onde agora vives, acho que passastes lá em a adolescência houve alguma coisa marcante que depois fez com que tu evoluíesses a nível pessoal e depois profissional pronto com que tu tivesses determinadas aspirações? Que fizesse que fosse professora ou até que quisesses ir para a Universidade?

Não é assim eu sempre tive o objetivo que era eu não vou ficar aqui na aldeia, não vou seguir o mesmo caminho que seguiam os jovens da altura, da minha idade, porque não era aquilo que me interessava. Eu fui viver para, pronto eu não fiquei a viver na aldeia durante o tempo todo, quando fui para o 7º ano eu fui viver mesmo para a cidade com uns tios e passava lá o mês e portanto só ia a casa 1 vez por semana, e foi também o facto de conviver com esses meus tios e com os filhos que eram os meus primos que também se calhar me motivou mais para seguir um curso e ter outras condições que se ficasse por ali acabava por não ter condições para trabalhar e tirar aquilo que eu queria

- Agora então frequentastes o ensino básico e secundário em Abrantes

Sim, sim

- Há diferenças do tempo de estudante para agora?

Para agora uma diferença que eu vejo muito grande, por exemplo os meus pais nunca foram à escola, os meus pais nunca foram contactados pelo Diretor de Turma para irem à escola, eu quando andava a estudar nem sequer sabia que havia um Diretor de Turma, enquanto agora sabes como é nós estamos constantemente a chamar os pais e porque os filhos se portam mal, porque tem faltas e informar das faltas e os meus pais nunca eram informados de coisa nenhuma é a diferença maior que eu vejo.

- A diferença maior que vê em termos de aulas?

Em termos de aulas é assim, se eu for a falar dos professores que eu tive eu posso dizer que tive professores muito incompetentes, por exemplo eu tinha um professor de Matemática, um Professor que era Engenheiro, tinha acabado de começar a dar aulas nesse ano, ele era Engenheiro fez a profissionalização, começou a dar aulas nesse ano, sabes como é que ele dava as aulas de Matemática? Ele ia para a aula com as equações resolvidas no caderno, ele passava a equação toda no quadro olhando para o caderno e passando para o quadro, se eu lhe pedisse para explicar alguma coisa, simplesmente não me explicava nada porque não conseguia, sabes eu nesse ano eu ia para casa e tinha que estudar as coisas sozinha e portanto foi isso que até me levou até a ter mais interesse pela disciplina porque eu sabia que conseguia mas que não podia estar dependente daquele professor, isto foi no 9º ano. Nunca mais me esqueci. Em termos de outras disciplinas também tive alguns professores bons, tive 1 ou 2 professores bons, mas no geral se eu comparar com os professores, portanto com os meus colegas de hoje em dia, eu acho que hoje em dia há uma qualidade muito melhor, muito maior.

- Olha frequentastes a Universidade

Sim aqui a Universidade da Beira Interior

- No curso de?

De Matemática e Ensino

- De Matemática e Ensino, quantos cursos frequentastes até hoje? Fizestes o teu curso?

Sim

- Mas fizestes cursos de formação?

Sim, ações de formação fui fazendo

- Relacionadas com o quê? Com os cargos ou com a tua área de ensino?

Relacionados com a minha área de Ensino e relacionadas com Informática, porque eu gosto muito de Informática, quando era aluna era uma das áreas que também na altura no secundário tive informática e já gostava muito também e então tenho feito principalmente informática, tudo relacionado com isso e com a Matemática.

- Estás neste Agrupamento há dissesstes 9 anos?

Há 9 anos

- Há 9 anos e portanto passastes esta Direção.

Sim passei esta, porque a anterior não

- Sim e que disciplinas até hoje lecionastes e os cargos?

Lecionei Matemática, lecionei Informática mas não foi nesta Escola, já foi no Cargos os que conheces Diretora de Turma, Coordenação de Diretores de Turma, Coordenação de Departamento e a Coordenação do PAM.

- Não sabia que tinha sido Coordenadora de Departamento

Sim fui Coordenadora de Departamento 2 ou 3 anos

- Foi antes de eu chegar, possivelmente

- Que balanço é que fazes desses cargos que tens ocupado?

Balanço, o que queres que eu te diga?

- Os que tens tido e se tem tido alguma evolução ou impacto aqui na escola? É sempre a nível dos alunos, estás a perceber, sempre fazendo a comparação para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Se eu te disser aquilo que tentei fazer, por exemplo como Coordenadora do Departamento claro que o que eu tentava fazer era estar disponível para ajudar os colegas que precisavam de mim, assim como Coordenadora do Plano da Matemática, sempre disponível para preparar materiais, pronto para ajudar os colegas naquilo que precisassem e depois dentro do Departamento também sei lá a fazer como que haja um bocadinho de entreajuda dos colegas, entre o resto dos colegas que estão no Departamento, e pronto fazer a divisão de tarefas que cada um assuma a sua responsabilidade, as tarefas que tem que desempenhar, principalmente, como Coordenadora de Diretores de Turma sei lá também acho que tentei que para já as medidas que eram necessário aplicar na Escola fossem aplicadas e que dependiam dos Diretores de Turma, que estivessem dentro da legislação, também acho que me preocupei em fazer isso, em termos de mesmo aquilo que é dado em sala de aula acho que um Coordenador de Diretores de Turma não vai influenciar nada em relação a isso, em termos do que é que os professores trabalham dentro da sala de aula.

- Olha a nível dos aspetos ou das características do Agrupamento, aspetos fortes, desafios, pontos fortes não é, como é que describes este Agrupamento?

Do Agrupamento mas como em termos de como funciona?

- A nível da população estudantil, a nível da família dos alunos, como funciona vamos lá na 2ª parte, as famílias dos alunos, a comunidade envolvente, o envolvimento dos pais e encarregados de educação, ligações à comunidade.

Sei lá pontos fortes, o que acho assim como ponto forte é assim em relação aos alunos se comparando com outras escolas em que já tive, a forma como aqui alguns alunos se dão connosco professores é bastante boa, quanto á alunos temos cá tudo um pouco, temos cá alunos arrogantes,

temos cá alunos mal-educados e de tudo, mas depois também temos um bom grupo de alunos que se dão bastante bem com os professores e que convivem bastante bem, socializam bastante bem e isso eu acho um ponto forte

Ponto fraco?

Ponto fraco, se calhar ao nível de alguns Encarregados de Educação, também não é uma maioria, uma minoria mas o facto de não verem os professores como alguém que está ao lado deles, para trabalhar a formação dos filhos, dos seus educandos mas como alguém que muitas vezes está do lado contrário, como alguém que não nos está a ajudar.

- Pronto a nível da comunidade há miúdos aí muito carenciados não é, achas que...

Sim indicar isso como um ponto fraco não vou porque isso é uma realidade

- Não estou a falar de ponto fraco já estou a falar noutro ponto, por exemplo ao nível das aprendizagens dos alunos por exemplo, a dispersão dos alunos não é, alguns são mais de 30 km, o facto de alguns estarem inseridos em comunidades e em famílias.

Muito pobres e num ambiente familiar muito degradado, sim isso acaba por influenciar muito negativamente os resultados escolares, claro e o facto de eles não conseguirem acompanhar portanto os conteúdos e a aprendizagem também ter a ver com isso como é lógico.

- A nível da descrição geral do Agrupamento é um Agrupamento que achas que dá uma resposta à comunidade que serve?

Acho que sim, sim

- Isto se calhar quando for para Mega Agrupamento torna-se realidades diferentes não é. Achas que neste Agrupamento existe uma cultura de partilha?

Partilha entre quem?

- A todos os níveis

Entre colegas existe entre alguns, e até a uns anos atrás antes de vir esta forma de avaliação eu achava que havia melhor, que havia uma partilha muito maior, a partir do momento em que vieram estas coisas da avaliação, começaram a surgir coisas entre as pessoas que a gente pensava que não existia, eu pensava que não existiam

- As pessoas revelaram-se ao fim ao cabo

Ou então eu não as via, afinal era eu que andava assim meio tapadinha e não as via, mas a verdade é que surgiram determinadas situações que...

- Nós já falámos aqui que a qualidade da aprendizagem que até boa, não é?

Sim, eu penso que sim

- E os resultados académicos nomeadamente a nível do 3º Ciclo, a nível geral, não vamos só falar do Português e da Matemática que temos sempre essa tendência e depois esquecemo-nos do resto não é?

Pronto é assim, mas eu acho que tem sempre tendência a comparar só com essas disciplinas, até porque quando a avaliação é feita, quando a avaliação é externa tu não tens forma de contornar os resultados em si, tu agora tens um aluno, agora estamos a fazer a avaliação tenho um aluno que dá uma média depois de se terem feito aqueles cálculos todos do 20% e dos 80% dá-me uma média de 49, 49 se fosse avaliação externa ele tinha um 2, eu não vou dar um 2 a um aluno que está com média de 49, é assim na aula a fazer a autoavaliação até o assusto e digo que estás com 49, podias ter esforçado mais um bocadinho para lá chegar pronto mas no final do ano tu não lhes vais dar um 2, portanto quando eu digo um 49 digo um 48 se calhar até um 47 pronto, e aí tu não podes fugir na avaliação externa, aqui na avaliação interna tu podes fugir, portanto, eu acho que é um bocadinho subjetivo nós estarmos a falar da avaliação interna, mas como as disciplinas não são todas avaliadas externamente claro que temos que falar desta forma, mas eu acho que no geral, os miúdos até, aqueles que se empenham aprendem e tem bons resultados, aqueles que se empenham e aqueles que tem condições em casa para o fazer também.

- Aqui também acontece muito isso, e também não tem acompanhamento

E depois não é só isso, eles até podem ter condições em casa, só que se os pais não lhes transmitem que o saber é importante, que o querer saber mais é importante, os pais não lhes transmitem isso, se os próprios pais já não tem isso não conseguem transmitir aquilo que não têm, portanto se não conseguem claro que os filhos não vão sentir isso como uma coisa que lhes interessa, portanto se não lhes interessa olha, deixa o andar, vão fazendo, não tem brio em fazer as coisas e ter uma nota melhor se podem ter um 4, deixam-se ficar pelo 3 e isso não se preocupam, mas é o que eu noto de um modo geral.

- Olha então vamos ao tema mesmo específico: é assim nós tivemos a legislação eu quando comecei a trabalhar no Doutoramento era sobre o Decreto de Lei 75, mas entretanto as coisas mudaram

Lembra-me lá o que é que é isso?

- 75 foi quando foi a eleição do Diretor, os novos papéis atribuídos ao Diretor e a organização das escolas que veio a ser agora publicada este ano com um novo Decreto que até dá mais poderes e mais autonomia ao Diretor

Com esta nova legislação que saiu agora, há poucos meses, ou o mês passado

- Olha a nível dos papéis do Diretor pronto, a atribuição que lhe é dada pelas políticas de educação, tu estás aqui há 9 anos, portanto passamos pelo Presidente do Conselho Executivo, não é, eu estou cá há menos tempo do que tu, e agora passou a Diretor, achas que nestes 9 anos mudou alguma coisa na postura do Diretor?

Na postura mas no quê?

Na ação, o contexto, a postura organizacional achas que mudou?

Sinceramente não vejo grandes mudanças não.

- Achas que só mudou no papel?

É isso, sim, sim, não consigo lembrar-me de nada que eu te diga assim: mudou aqui

- Olhando para o Diretor e olhando para pretende-se um reforço com esta legislação, pretendia-se um reforço das lideranças, e portanto achas que a nível de lideranças...

Eu sinceramente não vejo nada, nenhuma alteração

- Para ti e atendendo até por onde andastes e outras escolas e a tua situação, perfil dum Diretor, ou um bom perfil dum Diretor?

Um bom perfil do Diretor

- Atendendo sempre à questão não só do aspeto organizacional mas também de medidas e projetos e inovadores que é uma das coisas que nos não temos aqui verificado muito, a nível de escola que promova a aprendizagem dos alunos sempre no âmbito, estamos aqui a falar do 3º Ciclo mas podemos falar até a nível geral, não é?

Então é assim o Diretor para já tem que ser uma pessoa que tem que estar aberta a novas ideias, aceitar digamos assim, quando alguém dentro da escola faz uma proposta dum atividade ele tem que estar aberto a receber essa proposta tendo em conta sempre a evolução dos alunos, a melhoria dos resultados na escola e não propriamente quem é que esta a fazer a proposta ou o grupo disciplinar que está a fazer ou...não pode haver política no meio nestas coisas, não pode haver outros interesses, o Diretor tem que ter em vista sempre a melhoria dos resultados dos alunos e mais nada

- Com o 1º nível não é?

Com o 1º nível

- E não evidenciar determinadas pessoas

Sim e não estar ...portanto estávamos no perfil do Diretor

- Sim perfil do Diretor e estávamos as duas a falar dessa questão

Portanto tem que ser também uma pessoa que motive os professores, portanto que motive as pessoas com quem está a trabalhar porque uma escola com professores motivados, e numa escola são professores que motivam os alunos também, e isso se for o contrário portanto se os professores já andam desanimados desanimam também os alunos ou não transmitem aquela motivação que deveriam transmitir, mais de um Diretor, o que é que pode ter mais 1 Diretor? Olhe a nível de organização claro tem que ser uma pessoa bastante rigorosa ao nível da organização da própria escola para conseguir manter tudo a funcionar em condições, de uma pessoa correta

- Olha e a nível de Diretor de Turma e Professores achas que há algum perfil?

Diretor de Turma é assim para ser Diretor de Turma para já tem que ser uma pessoa que consiga ter uma visão da escola e da própria turma de uma forma abrangente para conseguir depois transmitir

isso aos Encarregados de Educação e ao mesmo tempo conseguir captar dos Encarregados de Educação aquilo que eles sentem na Escola para conseguirem também transmitir a própria escola e fazer com que conseguisse melhorar a nível da organização depois da escola. A nível do professor um bom professor tem que gostar daquilo que faz.

- Olha e a nível de estruturas intermédias e estou a falar a nível geral de coordenação.

De coordenação mas coordenação de que?

- Coordenação a vários níveis, um bom coordenador deve ser escolhido em função de?

Deve ser escolhido em função de aquilo que são os objetivos dessa estrutura, não de acordo com o que da mais jeito no horário, e depois também se calhar dentro de algumas estruturas eu acho que seria preferível não haver nomeação mas haver eleição como por exemplo na coordenação de Diretores de Turma

- Pois mas aí e pela nomeação

Sim mas deveria ser dentro dos Diretores de Turma fazerem a eleição

- E achas que aqui na escola segue-se isso

Não

- Depois achas que vai prejudicar os contextos de aprendizagem

Vai porque uma escola onde são escolhidas as pessoas de acordo com o perfil quando se faz uma eleição as pessoas escolhem aquilo que acham que tem um melhor perfil para o cargo, quando isso acontece, porque eu também já estive em escolas que não aconteciam por exemplo era escolhido para Diretor de Turma aquele que era mais totozinho, mas não deve acontecer isso, portanto deve ser escolhido para Diretor de Turma ou para Coordenador de Diretores de Turma aquele que tem perfil para isso, portanto aquele que sabemos que vai ser responsável pelo cargo que esta a assumir, isso vai acabar depois por influenciar a forma como se trabalha com os alunos, a forma como eles vêm a escola e como vem o ensino

- Olha a nível do Subdiretor, as vezes esquecemo-nos um bocadinho do Subdiretor e esquecemo-nos do papel do Subdiretor

Se tu me perguntares assim Qual é que tu achas que é o papel do Subdiretor? Eu não te sei dizer, diz-me lá tu qual é o papel do Subdiretor?

- O Subdiretor tem algumas, eu já me apercebi

Desempenha algumas funções que são delegadas pelo Diretor, mas no fundo eu muitas vezes não chego a saber quais e que são as funções do Subdiretor

- Sim não conseguimos...

Não, ao nível da organização pois transmitir-nos, dar-nos a nós a informação de qual é que é o papel deste e daquele

- O Diretor achas que é mais autoritário ou tem uma liderança que nos permita mais transformacional, mais conduzida a inovação e a mudança?

Depende do grupo disciplinar com que se está a trabalhar e depende também dos professores com quem se está a trabalhar a nível desta escola

- Pois mas a nível de líder

Mas é como eu estou a dizer, depende das pessoas com quem se trabalha

- Olha que mudanças e melhorias e que verificas aqui na escola ao longo dos anos a nível de Professor de Diretora de Turma, como Coordenadora dos Diretores de Turma, ao fim ao cabo, em todo o trabalho que desempenhastes aqui na Escola e tens um conhecimento abrangente da escola Mas mudanças a nível do trabalho que eu fiz?

- A nível geral? Não só a nível de Professora mas também dos cargos que desempenhastes?

Olha e assim se calhar o facto de ter vindo, de ter insistido o Projeto do Ano da Matemática veio fazer com que se calhar a nível de escola com que as pessoas tivessem um bocadinho mais abertas a receber esses projetos e a trabalhar dentro desses Projetos, agora noutras áreas o que é que melhorou? Melhorou a nível dos recursos que nos utilizamos melhorou nomeadamente os recursos informáticos, a nível do trabalho em sala de aula eu penso que também tem vindo a melhorar a forma de trabalhar até com os alunos. Uma coisa que eu acho que não melhorou e que era preciso mesmo melhorar era a forma como gerem as situações de maus comportamentos, de indisciplina isso e que eu acho que era preciso melhorar e não se tem tomado medidas

- Achas que isso tem impacto nas aprendizagens?

Tem, tem principalmente não só nos alunos que tem os maus comportamentos mas nos outros também já, mas principalmente nos outros que estão dentro da sala de aula

- Olha sentes-te responsável por traçar e por implementar e cumprir grandes objetivos do Projeto Educativo?

Sim aqueles que estão ao meu alcance e fazem parte do papel sim aí sinto, sinto-me responsável e se eu vejo que não se conseguirão alcançar sinto-me frustrada porque sinto se calhar que não fiz o que deveria ter sido feito para se alcançar os objetivos.

- Olha numa frase qual é que achas que devia ser o grande objetivo primordial no Projeto Educativo neste Agrupamento? O principal o que tu achas que...

Eu diria

- Dentro daquilo que até já tivemos aqui a falar

Sei lá, trabalhar um bocadinho a mentalidade dos alunos, o fazer lhes ver que tem ter um objetivo, que é preciso terem vontade de trabalhar e gosto de fazer as coisas, sei lá mostrar-lhes quando se trabalha tem resultados, sei lá eu acho que é mesmo ao nível dos alunos que tem que trabalhar e das famílias dos encarregados de educação que para eles poderem transmitir aos filhos que se

trabalharem conseguem ter resultados positivos e que isso é bom, eu penso que é isso essencialmente

- Olha há aqui vários cargos, varias pessoas na escola que tem papéis a nível de liderança, não é, portanto não temos a liderança só a nível de topo, mas temos também a nível intermédio e a nível das pessoas que estão na escola pessoas ou cargos e que destacas aqui na Escola? Pessoas ou cargos, pode não ser uma pessoa pode ser o cargo

Pessoas que desempenham um cargo

- Ou um papel de liderança, ou que sejam importantes para a prossecução dos objetivos ao fim ao cabo do Projeto Educativo e da Escola e que achas que dá uma boa imagem à escola e se preocupam...

Com os resultados finais

- E não só e até com todo o encaminhamento para os resultados finais não é?

Sei lá, deixa-me lá pensar, por exemplo a nível do PNL eu acho que é importante o trabalho que a Luísa faz, a nível do Plano da Matemática também acho se bem que acho que as coisas não funcionam muito bem porque este ano e já no ano anterior também as pessoas que estão a trabalhar não dão o interesse que deviam dar, não estão motivadas também para o trabalho

- Vocês funcionam em grupo, não é?

Sim mas depende no 1º ano que tivemos o PAM, os primeiros 3 anos as coisas funcionaram muito bem porque também tínhamos um grupo diferente e trabalhávamos todos juntos, portanto partilhávamos

- Vocês tinham um Projeto em sala de aula, em situação de sala de aula com mais um professor?

Sim, e ainda temos e o Plano da Matemática decorreu durante 3 anos e agora o Plano 2 decorreu durante 3 anos, portanto este ano é o último, mas os primeiros 3 anos correram bastante melhor porque o grupo, as pessoas que nos tínhamos aqui a trabalhar trabalhavam de uma forma diferente, empenhavam-se, achavam que tinham que conseguir atingir os objetivos que estavam no Projeto

- A nível do 3º Ciclo?

Sim a nível do 3º Ciclo e também do 2º

- Mas vocês vão-se mantendo mais ou menos na mesma?

Sim mas eu estou a falar da escola toda do 2º e 3º Ciclo e quando as coisas funcionam, quando toda a gente trabalha para o mesmo as coisas funcionam e dão resultado e nestes últimos anos não tem, pelo menos nestes últimos 2 anos as coisas não tem funcionado assim

- E achas que a nível do 3º Ciclo não está a funcionar tão bem?

Talvez não, mas isso tudo tem a ver com a avaliação

- A avaliação que tem a ver com interesses divergentes da escola

Sim ou com outras coisas que prontos que acabam por as pessoas não se empenhar tanto e não tenham tanto aquela preocupação em desempenhar

- Achas que e nos já aqui falamos achas que existe uma cultura de trabalho cooperativo, por exemplo a nível das estruturas intermédias, a nível de Departamento, já não estou a falar de pessoas e disciplinas mas a nível de departamentos a nível de...

Existe mas muito pouco ainda muito longe daquilo que era desejável de existir e o que nos tentamos fazer com isto do Plano da Matemática é isso mesmo, para que houvesse um trabalho colaborativo muito maior, mas também acaba por ser um bocadinho influenciado pelas medidas que vieram decorrente desta situação económica que temos também e pelo facto de não serem atribuídas horas aos professores e quando os professores não tem horas dizem não tenho horas não faço e não trabalho

- Olha a abertura do Agrupamento para a comunidade a todos os níveis, há não há?

Eu penso que sim, que há pensando nas atividades que tem sido feitas e que trazem pessoas portanto estou a falar dos alunos e até vocês no vosso departamento e tudo, eu acho que sim

- Em relação a comunidade achas que a escola é bem aceite e bem vista?

Sim eu penso que sim

- O que é que tu sabes das parcerias e dos protocolos que tem o Agrupamento e que impacto é que tem?

Parcerias, então a pareceria que temos é com a Escola Profissional do ...

- E com o Centro de saúde

Sim e com o Centro de Saúde

- Achas que tem algum impacto, nota-se muito aqui na escola?

Impacto na escola ou no exterior?

- Na escola esta ligação de parcerias e protocolos que nós temos se realmente produzem uma melhoria na prestação de serviços?

Eu penso que sim

- Ou é bastante representativa

Se calhar não é assim muito representativa mas as parcerias que temos eu acho que são importantes

- Nomeadamente a nível do CEF?

Sim, sim

- Tem funcionado bastante bem?

E assim, olha se quiseses desligar isso

- Não tem importância

Então olha ontem encontrei uma miúda que foi do CEF de há 4 anos, foi o 1º CEF, há 4 ou mais, até foi da Direção de Turma da Helena Queta, os miúdos que saíram desse CEF estão praticamente todos a trabalhar, estão empregados e estão a trabalhar na área

- Mas isso até é importante

Agora os de há 2 anos depois do outro CEF a seguir sei que estão 2 ou 3 desempregados mas relativamente ao CEF que temos este ano e que vai terminar no próximo ano, pastelaria e panificação eu não acredito que estes miúdos queiram seguir para essa área, agora também depende muito do perfil dos miúdos, foi esta área que lhes foi dada, não podiam escolher outra

- A nível do Agrupamento e nos anos que aqui tens achas que o Agrupamento se envolveu nalgum Programa especial para aperfeiçoamento profissional dos professores e quando falo nisso Direção de Turma

Olha em relação ao PAM, um dos objetivos também era esse, era as reuniões que são feitas mensalmente pela Conceição, o objetivo era esse, que os professores participassem nessas reuniões, era como se fosse uma formação, a escola também esteve envolvida, a escola na formação dos professores de Matemática do 1º Ciclo, e do 2º Ciclo quando foi a entrada dos novos programas acho que isso foi importante mas ao nível da formação, é assim nos ao nível do departamento fazemos as propostas

- Mas mesmo a nível interno e que tivesse a ver com pronto procura de soluções e estratégias para a melhoria dos resultados escolares, estás-me a falar do PAM por exemplo

A nível da formação cívica

- Educação para a Saúde

Há sim com esse projeto também

- Mas também não há aqui nada de... nós já aqui falamos do teu papel na promoção da melhoria dos resultados aprendizagem tem a ver não só seres professora mas também seres Diretora de Turma e o facto de estares a coordenar o PAM, não é, e dás grande importância a isso, achas que promove mesmo a melhoria das aprendizagens de forma

E assim de acordo com o Projeto que nos fizemos no Plano da Matemática, e os objetivos que nós colocamos no Projeto e as medidas e as estratégias todas que nos propusemos aplicar se elas fossem aplicadas se houvesse possibilidade de as aplicar porque elas não foram todas aplicadas porque a nível de organização da escola não foi possível, pronto no início do ano letivo aplicar algumas medidas mas se elas fossem todas aplicadas eu penso que iria promover o sucesso dos alunos, agora aquelas que foram aplicadas eu penso que promovem e que acabam por dar resultados positivos, agora se eu te disser que medidas e que foram sempre aplicadas tu ficas assim um bocadinho de boca aberta porque só uma medida e que foi aplicada e nos tínhamos para se fazer

pronto para ter um professor assessor nas turmas mais complicadas e não houve possibilidade, só a Teresa porque não havia horas disponíveis, não havia horas suficientes

- Mas as horas são distribuídas a nível da Direção não é?

Sim, sim, foi a nível da distribuição e da organização dos horários no início do ano letivo que não havia horas para isso, pronto não havia horas

- Foram distribuídas por outros projetos se calhar até para a sala de estudo não?

Talvez

- Porque é uma oferta da escola, a nível de 7º ano

Sim, essa oferta foi mais para manter os alunos ocupados a essa hora

- Pois a gente já vai falar sobre a sala de estudo

- Olha a nível de oferta educativa, achas que é diversificada e adequada para os alunos e para a comunidade que temos?

Oferta educativa queres dizer ao nível dos cursos, dos Cef

-Sim, área escolar que podem escolher de opção

Se é adequado? Acho que poderia haver outras áreas que são mais importantes, por exemplo a Educação Visual em vez da Dança, era muito mais importante

- Mas este ano acho que já vai ser implementada

Não sei, mas sei que os miúdos pronto a nível dos trabalhos que eles fazem de Educação Visual é mais importante do que fazem na Dança para algumas áreas que depois alguns queiram vir a seguir

- Pois e ao nível dos recursos? São adequados para a escola?

Sim eu penso que sim, a nível de recursos não temos grandes problemas.

- Olha nós temos aqui uma cultura de autoavaliação, os grupos de trabalho que são feitos no final de ano deveriam ter como objetivo, nós fazemos os relatórios e depois a partir desses relatórios devia haver indicações de melhoria do trabalho sempre para a aprendizagem dos alunos e de novos Projetos que possam complementar não é o que já existe, eu quando estou a falar em Projetos tu há bocado dizias-me novas ideias e inovação, porque podem ser perfeitamente viáveis projetos que permitam depois a evolução dos alunos quer os que tenham mais dificuldade quer os que tenham menos e são implementados a nível de várias escolas, há escolas que estão a constituir Turmas Mais, e até com outros Projetos que nós aqui não encontramos como tu sabes, achas que tem promovido esses grupos de autoavaliação ao longo destes anos, acho que todos os anos houve

Não, eu quando fazia parte do Pedagógico eu ouvia a leitura desses relatórios e as conclusões e tudo, onde falava-se nesse Pedagógico que era o último, ter em conta isso no próximo ano, esses resultados são importantes e não sei o quê, mas depois o que eu via no próximo ano era a nível de organização era que ficava tudo na mesma, pronto já nem sequer se lembrava dos resultados que se tinham visto nesses relatórios

Eu agora até me estou a lembrar daqui duma coisa e isto é um aparte estou a lembrar-me que estamos cada vez mais a perder alunos a nível do Agrupamento e não só a nível do 2º Ciclo, até ao nível do 3º Ciclo não é, e não há uma reflexão sobre isso, ou pelo menos ainda não se chegou a uma reflexão sobre isso

E hoje em dia os pais já podem escolher as escolas dos filhos, não são obrigados a colocar os filhos

- Nós perdemos praticamente uma turma este ano letivo 2011-2012

Mas durante o ano letivo?

- A nível de 9º ano

Mas foi do ano passado para este ano?

- Sim, sim e a nível de 5º ano também se perderam para aí vinte e tal alunos...mas isso tem sido sistemático todos os anos.

E portanto não tem havido uma preocupação em reflectir-se quais e que são as causas, porque e que isto esta a acontecer, se calhar devia pensar-se mais nisso

- Práticas pedagógicas, mudanças com o novo modelo de Direcção e de Gestão, notas alguma coisa nas mudanças e práticas pedagógicas quer dentro da sala de aula quer fora da sala de aula

Mas práticas que tem a ver com o novo modelo de gestão?

Sim com o novo modelo de gestão e direcção, que portanto faz uma nova organização do trabalho da escola e dá aos professores determinados, escolhe os professores em função de um determinado perfil, não é, e atribui-lhes as turmas em função de um determinado perfil, e portanto nós também temos evoluído a nível do Ensino e aprendizagem, não e, achas que se mantem por exemplo em sala de aula o tipo de ensino, a maneira como os professores ensinam, todos os processos de ...

Então é assim isso é um bocado difícil falar como é que os outros trabalham dentro da sala de aula, eu posso falar como é que eu trabalho dentro da sala de aula e é assim, eu alterei um bocadinho a minha forma de trabalhar mas também tem a ver com a implementação do novo programa da Matemática porque tem a forma de trabalhar e a implementação de tarefas e o fazer com que os alunos tenham um trabalho mais autónomo, implica necessariamente a mudança na forma de trabalhar e dar as aulas se bem que a conclusão a que eu cheguei e já tinha chegado o ano passado que foi a primeira vez que tive com o novo programa e este ano também foi o que eu conclui, chegando ao final do ano, é que os alunos de facto preferem as aulas positivas, as aulas em que o professor expõe e eles ouvem do que as aulas em que eles tem que dás-lhe a tarefa, eles tem que ler a tarefa tem que desenvolver e depois tem que chegar ao final e tirar uma conclusão e depois de tirar a conclusão tem que expor, explicar como e que chegaram lá e digamos assim entre todos depois num dialogo entre toda a turma chegar a conclusão final, isso para eles dá-lhes muito mais trabalho do que estarem ali sentadinhos a ouvir-te e a trabalhar

- Mas enquanto Diretora de Turma por exemplo nos últimos anos em que aqui tivestes não notas mudanças nenhuma mesmo tendo mudado a legislação, tendo mudado o tipo de Direção

Mas a nível de que...de trabalho?

- Práticas em sala de aula e fora da sala de aula, práticas pedagógicas o que tens ouvido e que as pessoas continuam a trabalhar da mesma forma, não há grande inovação

Pelo menos pelo feedback que eu recebo dos colegas

- Tirando alguns Projetos e depois tirando a questão que tivemos aí alguns clubes formadores mas que depois também acabam por devido ao horário...

Os clubes também, o problema é que vai tudo do interesse que os miúdos tem e se um aluno já não tem interesse em saber mais, em ir mais além, também não tem interesse em estar num clube, se for um clube em que ele até possa brincar um bocadinho foi o que aconteceu este ano com o clube da Sau, o clube do Kodu, porque eles a dada altura, tinham que trabalhar mesmo para conseguir fazer o jogo para conseguir por tudo aquilo a funcionar, e o que é que eles queriam eles queriam era continuar a brincar, a partir do momento em que lhes foi dito agora é que vocês começam a trabalhar acabou-se o clube, e alguns miúdos desistiram, isto vem tudo de uma cultura dos próprios alunos, uma cultura de esforço, eles sabem que é importante esforçarem e conseguem lá chegar e vêem as coisas como um desafio claro que tem um objetivo e o nível da organização não se nota nada

- Olha a escola como é que resolve problemas persistentes ao nível da Matemática, do Português e de outras disciplinas a nível da Direção, como é que resolve?

E assim a nível da Matemática foi dando resposta, e assim não posso dizer que a escola não tivesse aberta ao Plano da Matemática, porque aplicaram-se muitas medidas ao longo destes 6 anos se calhar não foram aquelas que nos queríamos que se aplicassem mas ao nível de outras disciplinas também abertas ao PNL, ao estudo e projetos que têm sido aplicados eu acho que a escola tem estado aberta a isso

- Mas não achas que é uma escola inovadora?

Sim proporem projetos inovadores não tenho assim visto

- E achas que por exemplo o Diretor promove essa inovação, essas mudanças?

Não é assim ele está aberto a que hajam propostas, agora o promover...também não tenho visto

- Olha que importância é que atribuis aos apoios educativos, aliás aos apoios acrescidos os Apas, neste caso ao nível da Matemática?

Olha é assim eu acho que é importante mas para aqueles alunos que precisam, como a dada altura do ano são incluídos nessas aulas todos os alunos que estão com Plano de Recuperação a partir daí eu acho que se perde tudo o que era objetivo dessas aulas que era ajudar os alunos que tem

dificuldades e querem aprender, e que querem pronto superar as dificuldades, a partir do momento em que se põem lá esses alunos todos acaba por não ter grandes resultados positivos

- Sala de Estudo e Acompanhamento ao Estudo e coordenação destas duas áreas

- O que é que me tens a dizer?

Olha a sala de estudo não sei até que ponto é que isso devia ser implementado ou não, para mim a sala de estudo acabou por ser só duas horas para os meninos estarem guardados na escola, para não andarem aí ao Deus dará, pronto porque em termos de dizer assim sala de estudo tem estes objetivos, e este que se vai fazer na sala de estudo não isso não foi feito, aliás eu quando tive aí nos horários no início do ano, eu nem sabia o que era isso, acabamos de fazer os horários e vimos 7º anos tem aqui 2 furos, o que é que eles fazem aqui nestes 2 furos, então ficam com essas horas livres também lhes faz bem, ah não eles tem que ficar ocupados em todas as horas, então metemos aí uma sala de estudo, vamos ver o professor que tem mais horas, e o professor que se mete ali

- Mas isto é uma oferta de escola e que deveria promover o apoio ao estudo. E o acompanhamento ao estudo?

O acompanhamento ao estudo, é aquilo que é o Estudo Acompanhado, é assim as indicações que foram dadas no início do ano é que o acompanhamento ao estudo e para se trabalhar mais as áreas da matemática e da Língua Portuguesa, se isso foi feito ou não sei, posso dizer em relação as minhas turmas o que é que eu em termos da Matemática eu tentei fazer, agora em relação não sei se foi feita alguma reunião no início do ano, eu este ano não tenho o Acompanhamento ao Estudo

-Não, não

Não fizeram nenhuma reunião, nenhuma coordenação, pronto e portanto eu acho que isso era importante fazer-se no início do ano

- Mas possivelmente há Coordenador porque nos temos que fazer relatórios

Não, não

- Então é quem é que vê os relatórios?

- Mas fazem-se os relatórios...

Se calhar é o Coordenador dos Diretores de Turma

- Não faço ideia

Não sei

- Pronto achas que seria importante se fosse devidamente organizado estas duas vou lhes chamar áreas se fossem devidamente organizadas seria importante para a melhoria da aprendizagem

Sim, seria importante, para já definir quais é que seriam os objetivos destas áreas, e que as pessoas que estão a trabalhar essas áreas que tenham claro quais e que são os objetivos e o que é que estão ali a fazer

- Eu por exemplo tinha metade da turma e metade da tua turma e não sabia o que fazer porque a metade estava no apoio

Pois porque a outra metade estava na hora de apoio

- Sim era muito complicado quando vinham mesmo se eu quisesse começar qualquer coisa relacionada com a minha disciplina era muito complicada

- Planos de acompanhamento, Planos de Recuperação? Para a prossecução do sucesso educativo? Melhoria do processo de aprendizagem?

Para já se calhar nalgumas situações não passam documentos que estão escritos, porque se as pessoas não pegarem neles e não souberem o que lá está escrito, porque isso é o registo daquilo que responsabiliza se cada um dos intervenientes se responsabilizar pelo que lá está, as coisas funcionam e os intervenientes não é só o aluno e o Encarregado de Educação, e também o Professor, são os Professores da Turma, e o Diretor de Turma, se todos se responsabilizarem pelo que está escrito porque é assim não vamos dizer que os Planos de Acompanhamento são os maus da fita, que não servem para nada, não, eles servem, servem para registar aquilo que as pessoas se responsabilizaram para fazer, agora se as pessoas responsabilizam ou não isso já é outra coisa.

- Projeto curricular de turma?

Projeto curricular de turma, se promove o sucesso dos alunos ou não, da maneira que ele é feito, da maneira que é feito a nível da nossa escola quem o faz e praticamente o Diretor de Turma, portanto penso que a nível da promoção dos resultados escolares

- Isso funciona quase como uma articulação horizontal e transversal

E mesmo, não sei a nível de resultados terá grandes resultados, penso e eu como Diretora de Turma procuro aplicar as medidas que lá estão, aquilo que é definido e ainda por cima se ele é feito por mim, procuro aplicar as medidas que lá estão quando há uma reunião de uma turma minha eu procuro saber registar quais e que são as medidas que ficam no Projeto para eu depois as aplicar também, e por aquilo que eu me responsabilizei por fazer na minha disciplina, agora se me perguntares se é por isso por lá estar no Projeto de turma que eu aplico essas medidas? Não é por elas lá estarem, é porque eu sei que me responsabilizei para as aplicar

- E achas que há uma verdadeira articulação de saberes com a escola quer transversal quer horizontal? Transversal já é complicada...

Não, não acho que não há, há aquela folha em que se registam duas ou três patacoadas e pronto fica registado, agora onde há atividades as pessoas procuram realmente articular, vê-se que as pessoas procuram articular determinados conteúdos e conhecimentos

- Mas a articulação tem a ver com os conhecimentos, com os conteúdos

Sim quando se desenvolvem atividades...

- Mas o grande objetivo seria em contexto sala de aula, haver um maior reforço de determinadas áreas e conteúdos...

Eu posso dizer eu quando faço essa folha, ou eu quando fui Coordenadora dos Diretores de Turma que eu fazia essa folha e preocupei-me inclusive em por lá em cima um dossier, porque e assim se as pessoas estiverem preocupadas em fazer as atividades que lá estão e se as tiverem registadas, pronto elas fazem-nas e aplicam-nas mas agora eu não acredito que toda a gente saiba as tantas chega lá e que atividades lá pós e quando eu decidi fazer aquele dossier e por lá; aquilo era para as pessoas irem atualizando o dossier e irem lá registando as atividades que iam fazendo, mas aquilo nunca foi atualizado por isso o que me leva a pensar ...ou foram feitas e não foram lá registadas ou então não foram feitas

- Nos já aqui falamos dos apoios, das respostas e uma das respostas e o gabinete de Psicologia não é, o papel aqui na escola do gabinete de psicologia?

E assim eu acho que e importante até porque os próprios pais sabendo que tem um apoio, tem ali um apoio e que os filhos podem recorrer acho que e uma maneira de para já eles se sentirem mais seguros e o trabalho que e feito com alguns alunos acho que e importante e acho que até os próprios miúdos se sentem motivados com o trabalho que lá e feito, a nível da minha direção de turma tenho até tenho conhecimento que é o caso da Susana que ela pelo menos o que me tem dito e que tem gostado do trabalho tem estado lá a fazer.

- Olha que juízo é que fazes do desempenho global do Agrupamento? Assim em termos organizacionais? Bom, Muito Bom, Excelente em termos de organização a vários níveis.

Razoável.

- Razoável, achas que tem falhas?

Tem algumas falhas mas não vamos ser asi tão exigentes.

- E a nível dos resultados dos alunos do 3º Ciclo?

Resultados...

- Gerais? Depois podemos particularizar

E assim a nível interno eu acho que dentro do que e o Agrupamento e do meio onde vem os alunos eu até acho que são bons.

- Mas nós temos que entender e é uma das coisas que eu defendo e que temos turmas muito pequenas porque temos, há acompanhamento de muitos professores em áreas até ao nível do 9º ano e isso se calhar também e facilitador

Como é que se consegue ter um acompanhamento individualizado dentro da sala de aula com essas turmas, o 7º B, por exemplo, só que não consegue-se resultados melhores porque?

- O empenho dos alunos e a imagem que os alunos tem hoje em dia se calhar da escola, não é?

Também mas eu acho que não é só a imagem da escola, e não sei o não quererem, não terem vontade de trabalhar, por exemplo o peddi-papper, viste-os ai todos animados a quererem fazer o peddi-papper se for uma coisa para brincar uma coisa mais lúdica, eles estão ai sempre para brincar e para fazer.

- E porque é que achas que eles não tem essa vontade?

Porque é assim hoje em dia os miúdos tem tanta coisa para se distrair, tanta coisa para lhe ir buscar a motivação, outras coisas que eles acabam por desinteressar dentro do que é o trabalho e não tem sequer a noção que um dia mais tarde precisam de ter formação para poderem ter uma profissão em condições, pois eu penso que é isso

- Olha alguma pergunta que tu gostasses que eu te fizesse e que achasse que é importante no contexto e que eu não tenha feito por esquecimento

Eu acho que devias ter perguntado se eu como Professora nesta escola se sentia-me motivada para trabalhar?

- Pois e já agora respondes-me a questão

Eu acho que eu e o resto dos professores deviam receber da Direção não digo um elogio mas o reconhecimento pelo trabalho que fazem, porque as pessoas quando lhes é reconhecido o trabalho que fazem trabalham com muito mais vontade e é assim apesar de uma pessoa estar a fazer aquilo de que gosta e como se costuma dizer quem corre por gosto não cansa mas se sentir um elogio ou um fizestes bem, força, continua acho que faz sempre bem

- Achas que nesse sentido a Direção...

Tem essa falha mesmo, não reconhece por mais que tu faças não reconhece

- Ou reconhece alguns?

Ou reconhece alguns, pronto eu estou a falar por mim

- Pronto obrigado

Entrevista 4

- Então é assim eu dividi a entrevista em duas partes, 1º tenho perfil biológico e académico, que é a 1ª parte da entrevista, até para fazer um enquadramento e para perceber como é que a pessoa está atualizada ou não e depois uma 2ª parte que é o perfil narrativo que tem a ver com o objeto de estudo que eu pretendo, não é, tudo tem uma sequencia. Então vamos começar pelo seu nascimento, onde nasceu e quando?

06-06-1954 em Condeixa-a-Nova, distrito de Coimbra.

- E qual é que era a profissão dos seus pais e o nível de escolaridade?

O meu pai era 1º Cabo da G.N.R., tinha na altura a 4ª classe quando foi admitido para as forças de segurança e depois concluiu o 2º Ciclo da altura já no exercício das funções. A minha mãe é analfabeta, primeiramente registava o nome quando era mais jovem mas não sabia nem ler nem escrever.

- Antigamente as meninas eram assim.

- A nível das vivências que teve na altura de adolescente e de jovem quais é que foram os episódios que mais o marcaram para a sua vida profissional e pessoal posterior?

Foi um bocadinho complicado porque eu saí de casa dos meus pais cedo para ir estudar para Colégio Interno mas lembro-me perfeitamente que na transição da adolescência, em Lisboa, mais concretamente em Almada foi possível uma abertura e um conhecimento do mundo e da sociedade da época já que vivíamos tempos conturbados pré-revolucionários, estávamos no final da década de 60 e aproximava-se os anos 70 e percecionava no ar para quem estava minimamente atento mesmo ao nível académico roturas por parte de alguns professores que eu tinha nomeadamente o de Organização Política e Administrativa da Nação a conflituosidade com as antigas ex-colónias, hoje países independentes que pretendiam negociar e que lhes era recusado 1º por António Salazar e depois por Marcelo Caetano na sua autonomia e as relações entre a Igreja e o Estado já que eu estava num Colégio que era o Externato Frei Luís de Sousa que pertencia ao Patriarcado de Lisboa e notava-se que aí havia uma certa proteção contra a ideologia e eu que vivia ali senti que havia qualquer coisa, não podia diagnosticar o que se passava, hoje fazendo uma retrospectiva sou capaz de fazer um elo de ligação, isto marcou-me e marcou essencialmente a possibilidade de ter uma visão vá lá global e universal já que tive sempre determinado gosto pelas ciências sociais e humanas o que me levou mais tarde a concluir a Universidade nessa área.

- Então frequentou o Ensino Básico em Condeixa foi isso?

Não foi sempre no Colégio.

- Sempre no Colégio, e a nível do 3º Ciclo, uma vez que o nosso objeto de estudo vai incidir sobre o 3º Ciclo que é a área que nós dominamos melhor visto que cá não há secundário, qual são as grandes diferenças que nota entre o tempo em que estudou e hoje em dia? Mais marcantes...dois ou três tópicos.

Essencialmente na altura privilegiava-se o conhecimento puro, o conhecimento e uma certificação/diploma eram garantia face à conjuntura da época um bom trabalho, um bom emprego com possibilidade até de ascensão na vida social, estou a falar dos anos 70. Hoje em dia uma qualificação de nível académico, inclusive um doutoramento ou uma pós-graduação doutoramento não significa absolutamente nada, para já porque passámos à fase da massificação do ensino, não só em Portugal como em todos os países ligados à OCDE, e só os países em via de Desenvolvimento é que estão um pouco mais atrasados. Por outro lado, a qualificação a nível

académico não teve impacto na qualificação a nível profissional e a nível de produtividade, ou seja, possui-se um Diploma mas muitas vezes não se consegue exercer a atividade na área para qual a pessoa se especializou, e esse capital humano altamente especializado não tem possibilidade de render em termos de satisfação de natureza pessoal e em termos de produtividade e enriquecimento do país a que pertence e isso está a levar concretamente nos dias de hoje ao fenómeno emigratório de mão-de-obra altamente qualificada.

- E a nível de curso superior frequentou em Lisboa?

Fiz a faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa no curso de História.

- A nível de outros cursos, formações até hoje frequentou outros cursos a nível superior não só de formação contínua mas até de formação universitária, não é, pós graduação, que cursos é que fez, e foi por obrigação, por necessidade ou porque achou que necessitava-se de atualizar e que era muito bom isso.

Parece paradoxo mas não é, enquanto estive no Ensino com funções de Administração por vontade da comunidade que me elegeu nunca me sensibilizou a frequência até porque era um pouco difícil compatibilizar o desgaste e o investimento de quem serve a rés pública deve fazer porque faltava sempre tempo, inclusive faltava tempo para a família, depois de ter deixado as funções de gestão a nível da antiga escola, hoje sede, o Agrupamento atual, entendi que estava na altura então de me atualizar cientificamente e pedagogicamente, isso levou-me a candidatar-me a um Mestrado na Universidade Católica em Ciências da Educação precisamente na especialização de Organização e Administração Escolar e que conclui de facto em 2010, tenho a consciência que de facto fiz aquilo que estava ao meu alcance e também de acordo com aquilo que investi, já que ao nível do Ensino Universitário muitas vezes o retorno e por norma é-lo diretamente proporcional aquilo que se investiu, considero-me satisfeito com aquilo que investi.

- Há quantos anos está neste Agrupamento e que disciplinas é que seccionou?

Olhe eu neste Agrupamento estou em termos da Escola E.B 2,3 de ... que era a escola de formação de base do Agrupamento estou cá desde 87, por isso há 25 anos.

- 25 anos de lecionar História?

Lecionei sempre História e cidadania do mundo atual a partir do momento que foram introduzidos os cursos CEF.

- E teve vários cargos aqui?

Aqui e noutra escola já desempenhei o cargo de Diretor de Turma, Coordenador de Diretor de Turma, Delegado de Grupo, Coordenador de Departamento, Diretor de Biblioteca...

- Portanto já tem uma visão...

Por assim dizer global de como funcionava ou funciona ou pode funcionar uma escola.

- Não só a nível do topo mas também das intermédias.

Tudo.

- Pronto já sabemos que foi Presidente do Conselho Diretivo não é, e Executivo porque passou por vários anos, e por várias mudanças...

Mudanças de organização

- Mudanças a nível político a nível até legislativo, quantos anos é que foi aqui, até porque eu acho que é importante nós aqui termos um enquadramento a esse nível.

Eu tive na gestão no 1º ano como Vice-Presidente do Conselho Diretivo e 11 anos como Presidente do Conselho Diretivo, de 1990 a 2002, foi então 1 ano como Vice-Presidente e 11 como Presidente na altura Diretivo e depois Executivo tendo em conta o quadro legislativo subjacente. Esse modelo que eu inclusive considero mais democrático do que o atual parte dum pressuposto: é-se eleito por vontade de um corpo eleitoral universal.

- E foi um grupo que se juntou de início e olhe você até tem todas as condições, é uma pessoa...

Acabei por o início o 1º ano é sempre o ano base de todo e qualquer processo que acaba por influenciar comportamentos e tendências, eu fui convidado por um elemento que era o Presidente do Conselho Diretivo na altura que tinha sido eleito inicialmente numa Comissão Administrativa após alguns problemas internos existentes aqui na escola com o anterior Presidente na altura na década de 80, e um trabalho de base feito a partir da confiança e com o respeito dos colegas também alicerçado ao conhecimento de natureza científica e capacidade de iniciativa deram a possibilidade a que no ano seguinte o anterior Presidente que me tinha convidado por razões de natureza familiar mudou de escola e alguém teria que se candidatar e acabei por fazê-lo e estive ininterruptamente até 2002, data em que houve de facto a 1ª instalação para a Comissão Instaladora do Agrupamento, já com escolas do exterior e todo o universo de recursos humanos que eu na altura não só não conhecia, como não controlava nem sequer tinha influência

- Eu não lhe vou fazer aqui uma pergunta porque face às exigências está mais do que formado para o cargo que desempenha e tem mais experiência enquanto Coordenador do Conselho do Departamento, portanto não vale a pena estarmos a fazer perguntas que não tem nexos nesse sentido mas há uma pergunta que eu lhe gostava de fazer e até porque acho interessante de coisas que ouvi e porque já aqui estou há 6 anos, não é, que balanço é que faz da experiência enquanto Presidente do Conselho Diretivo, do Conselho Executivo, e numa 2ª parte, que balanço é que faz da sua candidatura a Diretor já numa nova legislação, num enquadramento numa nova legislação e de uma nova autonomia para o Diretor?

No período anterior em que funcionava um órgão colegial e era um órgão colegial ao contrário de agora que é um órgão unipessoal, a liderança exercia-se pela tomada de posição e pelo assumir das responsabilidades dos momentos chave da vida da escola. Se tudo corria bem era o Conselho Diretivo, era a equipa, se algo corria mal era o Presidente o responsável, foi é e em parte será

sempre assim. No entanto, tenho a consciência que de facto se procurou criar e criou um espírito e uma cultura de família e de relação e de respeito entre os vários estratos sociais da escola de então perfeitamente manifesta em atividades que perduraram durante largos anos e interruptamente que faziam desta escola uma escola viva, os pais vinham e participavam, havia atividades que envolviam toda a comunidade juntando 60, 70, 80, 100 pessoas como a ceia de natal por exemplo, não sequer, não se pode pretender querer chamar pais e fazê-los participar na vida da escola se não se lhe dão oportunidades efetivas e senão nos ligamos aquilo que são os elementos da própria comunidade, ou seja, a escola tem que funcionar em rede, em partilha, não pode ser o epicentro de nada, isso já foi tempo, hoje não é, e quem tem essa visão e continua a ter com certeza que não vai poder obter resultados que se desejavam porque as premissas estão mais elaboradas

- A candidatura a Diretor?

A candidatura a Diretor de facto foi uma experiência que não surtiu efeito e eu até compreendo, não estava em causa a pessoa em si, os seus conhecimentos, as suas competências, estava e estão em causa um poder instalado, as dinâmicas hoje do poder são muito mais complexas e viciantes do que eram no passado, e porquê? E é bom quem estuda e quem investiga estas coisas saiba o porquê, um universo eleitoral pode ser influenciado através do marketing, de sessões de esclarecimento mas ainda assim resta a cada um até ao momento de escrever a cruz no Boletim de voto na urna poder decisório e muitas vezes se diz que se votava em A e votava-se em B, a criação de um Conselho de Escola como fonte que alimenta todo um processo eleitoral não é plenamente democrática, porque eles não são representativos do universo, eles defendem os seus interesses instalados, já a forma como são escolhidos para o efeito condicionam o processo eleitoral

- O Conselho Geral nem tem um elemento efetivo do 3º Ciclo

E talvez interessa ao poder instituído que não haja ninguém do 3º Ciclo

- Nós vimos na autoavaliação do desempenho na avaliação do desempenho de docente que só neste momento foi introduzido...

Porque é ao nível do 3º Ciclo também que encontramos pessoal mais altamente qualificado em termos académicos inclusive a base de formação é universitária e não Escola Superior para além de muitos docentes já com Mestrados em Ciências da Educação o que não acontece ao nível do 2º Ciclo por um lado, por outro lado e é isso que é importante que se diga que a Candidatura a uma lista para a Assembleia de Escola e antiga e hoje Conselho Geral pressuponha a anuência de todos os representantes dos vários níveis de ensino e aqui é fácil boicotar um processo quando ao nível do pré-escolar há 6, 7 unicamente pessoas que por medo ou por pressões não disponibilizam o seu nome com medo de vir a sofrer represálias e isso aconteceu ao longo do decurso de um processo pós terminar funções em 2002 em que não foi possível constituir uma lista ainda quando havia

elegibilidade ao nível do universo, porquê? Porque isso é perigoso, põe em causa ou podia pôr em causa o poder instalado. O poder muitos anos exercido de forma interrupta vicia e é corrupto.

- E há muitas relações familiares...

E é corrupto em si e é corrupto pelas relações extrínsecas que daí decorrem, ao nível das relações parentais, de amizades e de influências instaladas que podem com suporte político favorável ao governo instalado, o que não acontece neste caso podia levar a uma situação mais grave

- Mas há ligações políticas a nível interno, há pessoas que fazem parte do Agrupamento...

Há por isso apesar de este modelo ter uma vantagem que é canalizar numa pessoa o poder decisório de uma vida política e uma vida pedagógica e de uma vida científica de uma comunidade ela só o é na medida em que essa pessoa tiver essas mais-valias, quando as não tem quem fica a perder é a comunidade em geral, é o Agrupamento de escolas em particular

- Aspetos positivos, pontos fortes e desafios deste Agrupamento, a nível do 3º Ciclo, vamos só ao nível do 3º Ciclo, que é a parte que mais nos interessa, não é?

Eu julgo que há vários bloqueios para já a reduzida população escolar que não permite a fixação e estabilização dum quadro docente altamente qualificado que já temos neste momento, este ano que estamos a terminar e o próximo que está a advir supõe-se já um momento de rotura na medida em que as tendências dos últimos anos é para perdermos entre 15 a 20 alunos por ano é demasiado preocupante e não vejo nos responsáveis deste Agrupamento, nem Diretor, nem Presidente do Conselho de Escola preocupações e medidas concretas para inverter a situação.

- Mas isso acontece a nível principalmente do que eu já vi do 2º Ciclo é da entrada do 1º para o 2º Ciclo e por acaso eu já tive essa conversa com o Diretor, com o atual Diretor e depois a nível do 3º Ciclo no qual os alunos também vão abandonando do 2º para o 3º ou porque não há resposta formativa e os pais entendem...ou porque também não acho que haja uma conversa mais aberta com os alunos e com os Encarregados de Educação talvez, não sei.

Não poderemos encontrar na minha maneira de ver uma só resposta, haverá várias respostas que em princípio nos ajudarão a perceber mas que nunca poderão ser a resposta total já que ela acaba por ser global: em 1º lugar não está haver por parte dos professores do 1º Ciclo uma verdadeira sensibilização educativa para um Projeto de Agrupamento, se foi uma das razões de ser do Agrupamento a sequência pedagógica de um ciclo de estudos que está a ser logo interrompido no final do 1º Ciclo que interesses estão instalados? quem os controla? Quem os influencia? qual o papel do professor titular da turma a que esses alunos pertencem nas várias localidades? Serão já incompatibilidades de natureza pessoal que se refletem retirando os alunos e não querendo interessar-se de uma forma acrescida para um Projeto de Agrupamento? São questões em aberto para um investigador poder mas que a mim também me preocupam mas neste momento não estou motivado para lhe dar resposta. 2º O nível do 3º Ciclo do 2º e 3º Ciclo o abandono da população

escolar nomeadamente nos finais de Ciclo 6º ano é preocupante e nas retenções de 9º ano mais preocupante se torna, o que supõe que a capacidade desta escola para motivar os seus alunos está esgotada ou está muito débil e porquê? Haverá confiança nos alunos, na estrutura organizativa e nas lideranças instituídas no Agrupamento? Há sentido de justiça e de equidade que os alunos passem de boca em boca e levam para os pais, os pais espalham na família, na sociedade, no meio em que vivem? É que tudo isto depois monta um puzzle. Por outro lado, determinados atos de natureza política em momentos cruciais da vida da escola assumidos pela pessoa do Diretor não caem bem na comunidade e eu falo aí perfeitamente à vontade porque em termos de programa e daquilo que lecionamos convivemos com essas personalidades que tem o seu mérito mas não podem ser o epicentro nem nunca e muito menos a vida da escola poderá girar em volta dos seus bicos, e quando isso se pretende está-se a desvirtuar a ação educativa e a ação da escola. Talvez este todo mais a insegurança instalada na própria sociedade atual de há 20 anos a esta parte fruto de uma conjuntura globalizante de descrédito, de desconfiança, de tudo aquilo que é negativo do crescimento e evolução da sociedade provoca uma rotura mais acentuada no desvio de alunos e no abandono desta escola para uma escola urbana.

- E o interessante é verificar que há essa imagem mas que os alunos quando chegam a determinadas escolas da cidade e prosseguimento de estudos até ao 12º ano até acabam por ter sucesso. Alguns alunos que se vão daqui embora e há inclusive Diretores que é o caso da Quinta das Palmeiras que até acha que os alunos daqui vão bem preparados portanto acho que, tem a ver com a imagem que é criada lá fora não propriamente com a dinâmica que acontece e que se calhar os Encarregados de Educação não se apercebem mas se calhar com a imagem que é transportada para fora

Sim, eu diria mais que ao nível da pequena estrutura que é a turma funcionam as coisas bem e nalguns casos muito bem, ao nível da mega estrutura que é a organização, que é o Agrupamento, que é o Diretor, que são os outros órgãos há dúvidas, há receios.

- Os miúdos a nível dos exames nacionais de 9º ano até acabam por ter resultados perfeitamente normais

Sim identificáveis e comparáveis com outros

- A nível geral como é que descreveria aqui o Agrupamento em termos de população estudantil, da família de alunos, da comunidade numa 1ª parte?

Olhe não gostaria de o dizer mas é a perceção que eu tenho este Agrupamento não fosse a tendência por força normativa de mega Agrupamentos era um Agrupamento a extinguir por morte natural, ou seja a desertificação e a própria migração da população ativa das freguesias rurais que estão em volta do ... estão a provocar uma diminuição demasiado grave e demasiado rápida em termos de população escolar, basta dizer que há sensivelmente 15 anos atrás só esta Escola tinha 400 alunos

- Neste momento é o que tem o Agrupamento todo

O Agrupamento todo não tem, tem 390 e não chega bem, isso por si, de facto é fruto do meio em que o enquadramento socioeconómico da região, mas por outro lado, nunca foram feitas políticas de marketing ativo e quando lhe alguém diz que é preciso fazer marketing em termos daquilo que bom tem o nosso Agrupamento o próprio Diretor diz que a Escola Pública não precisa de fazer marketing, eu considero isso um erro de casting grave, um erro de casting grave porque se hoje em dia as próprias organizações públicas são financiadas em função do seu rácio de utilização quanto mais alunos tivermos melhor, isso acontece com as unidades hospitalares, está a acontecer com os tribunais que estão a ser extintos quando tem menos de X % de processos anuais, porque não a Escola fazer o mesmo? Não entendo.

- E a ligação à comunidade também não me parece que seja ... até por motivos políticos

Esse é outro dos aspetos...eu aceito por e simplesmente que apesar de ter uma equipa que tem algum valor, tem mérito e tem trabalho, politicamente não me parece adequada a postura que eu tinha referido há bocado em momentos cruciais da vida da escola não só se assumir como também defender determinado tipo de projeto. A pessoa terá que ser apartidária e guardar para as sessões do partido a manifestação das suas opiniões

- Acha que existe aqui uma cultura de partilha aqui no Agrupamento em termos globais

Se não uma cultura de partido...

- De partilha.

Há de partilha... Então eu vou começar pela cultura de partido...partidarização progressiva quer nas estruturas e pequenos grupos a vários níveis quer enfim da comunidade docente no seu geral, quer nas estruturas particulares de organização educativa que quando são exteriorizadas surtem efeitos negativos na própria comunidade e são exteriorizadas demasiadas vezes

- Tive um entrevistado que me pediu e isto agora apesar de não estar na sequencia mas vem na sequência da nossa conversa, pediu-me para quando eu entrevistasse o Diretor para lhe perguntar se ele valorizava as pessoas que trabalhassem e o trabalho das pessoas daqui da Escola, da maior parte não só do grupo, porque entendia que só um grupo é que era valorizado, nomeadamente o grupo da Educação Física seria valorizado, aliás a pessoa que foi entrevistada pediu-me para perguntar mesmo isso porque sentia que acho que neste momento em termos gerais é o que está a sentir-se aqui na escola e quando isso é publicitado num Jornal a comunidade não é, principalmente a nível de professores sente-se um bocadinho lesada com o trabalho que desenvolveu ao longo do ano, porque sente que não está a ser reconhecido e quando estou a falar não estou a falar só de uma pessoa, estou a falar de todos os departamentos, todos os departamentos e todas as áreas disciplinares porque só uma é que realmente tem força aqui não é, mas também são as áreas que leciona.

Ora voltando, se há um clima de partilha, esta palavra partilha predispõe a muitas interpretações a diferentes interpretações, partilha de conhecimento não parece, só a nível de departamentos de alguns; partilha de visão de escola: onde está a visão de escola? ela não existe nem sequer está redigida no Projeto Educativo apesar das propostas nesse sentido deste Departamento quando colaborou na melhoria do Projeto Educativo; partilha de boas atitudes o que é feito é feito por iniciativa pessoal de cada um e muitas vezes por iniciativa daquilo que são as dinâmicas internas dos vários departamentos, dos próprios conselhos de turma, eu atribuo mais mérito ao que existe fruto das lideranças intermédias em que os profissionais sentem-se autónomos e sentem-se responsáveis e criativos e são respeitados e são referenciados pelos seus pares com mérito do que ao nível das lideranças de topo; partilha leva-me a clima e nesta escola, neste Agrupamento não há clima de trabalho, não há clima de silêncio, não há clima de inovação porque a comunidade sente-se desmotivada e porquê? sente-se desmotivada porque todos fazem, eu julgo que a grande maioria faz aquilo que está ao seu alcance e mais além em termos de horas dedicadas à escola em termos daquilo que está no seu semanário horário e esse trabalho é conhecido por muitos poucos. É por isso que eu defendo um papel interventivo cada vez mais forte de iniciativas de reconhecimento e de avaliação dos departamentos e dos membros de cada departamento, essas são no meu entender, as bases de trabalho numa escola seja de que tipo for, em Agrupamento ou não Agrupamento, o departamento deve funcionar como a 1ª unidade orgânica e interna intermédia a lutar pela excelência, começa pela excelência ao nível dos resultados das disciplinas que estão afetadas, mas não são só os resultados, é o desempenho são as atitudes, é o crer, é o ser, o cidadão, o jovem cidadão não é só o conhecimento, é também um conjunto, se não é, devia ser de virtudes, de qualidades ao serviço da cidadania, que interessa formar gente inteligente se estivermos simultaneamente a formar maus cidadãos

- Assim em termos gerais acha que há qualidade de aprendizagem e bons resultados académicos nesta escola? Ao nível do nosso ciclo?

Em muitas disciplinas há, em muitas disciplinas haverá e em grande maioria tirando casos particulares de professores que são coletados pelos seus pares como faltistas absentistas mas que são uma exceção, o nível dos docentes desta escola e principalmente do 3º Ciclo, e estamos presentes em muitos conselhos de turma é muito elevada, não fica aquém de conselhos de turmas das escolas urbanas e caso há que proporcionalmente a sua qualificação ainda é maior atendendo ao número reduzido de professores aqui afetados à Escola

- Mas aqui também tem outro tipo de vivências que tem os da cidade e outro tipo de apoio. Então vamos para a parte do perfil narrativo, onde já estamos e vamos continuar portanto mudaram as legislações ao longo destes 25 anos e nós vamos falar ao longo dos 25 anos e a nível desta nova legislação, e do que o João conhece o que é que acha como é que hoje em dia são construídos os

papéis do Diretor? E o que é que acha que mudou? Se realmente mudou precisamente com esta última ou com o 75, o penúltimo, ou com este novo que vem na sequência do 75, esse papel de Diretor ou da figura do líder da escola mudou com a legislação, manteve-se, a linha de ação é a mesma? A cultura organizacional mantém-se, segue a mesma linha? O que é que acha que mudou na realidade ou se mantém a nível dos papéis do Diretor, a nível da liderança de topo?

A nova forma organizacional que assente na figura unipessoal do Diretor teria vantagens tantas quantas um bom líder pode dar, mas também tem muitas desvantagens tantas quantas as incompetências e insuficiências de natureza científica, académica e pedagógica o Diretor possui, ou seja, eu considero a figura do Diretor uma faca de 2 bicos, em que é uma pessoa que lidera uma organização e ela é um pouco o reflexo daquilo que ela o é no todo, ou na parte, a forma como o Diretor atual vê a Escola, eu não me identifico com ela, ela não é um segmento do partido, ela é um segmento da sociedade que devia estar em íntima ligação com outros atores locais em função da criação de um polo educativo em rede, significa isto que a escola deve ser de acordo com a minha ótica de ver as coisas uma mais-valia, um valor acrescentado na área geográfica onde ela está implantada o que não acontece, não pode ser um lugar onde são ministrados determinados tempos horários de um determinado currículo para cumprir programa, vai-se, esbate-se a função do que seria o verdadeiro Agrupamento, ele tem que ir mais além e ir ao encontro da população e das suas necessidades, vou dar o exemplo aqui poderia funcionar na época de elaboração de impostos como o IRS, polos à noite em colaboração com as finanças para as pessoas virem aqui preencher e ajudar a preencher os boletins de IRS, na altura da Certificação para as Provas de Vida dos pensionistas podia funcionar como uma mini - loja de cidadão ativa, á noite quando as pessoas regressam a casa e agora vão tratar dos seus assuntos, com Técnicos qualificados evitariam a deslocação, perca de dia e a escola tornava-se muito mais atrativa para quem cá estuda e para quem vive á sua volta, estou a dar estes exemplos mas poderíamos ir mais longe

- Então e qual é que será o melhor perfil do Diretor agora com as novas medidas normativas? Um Diretor com uma liderança...

Eu apontá-lo-ia porque é utópico, remeteria para o homem ideal do renascimento que não existe, procura-se, pesquisa-se...torna-se um sonho, mas terá que ser diferente daquilo que ele é neste momento.

- Neste caso...

Neste caso concreto personalizando e fazendo referência ao Diretor.

- Será um líder, como é que o classificaria, um líder mobilizador, transformador?

Aliás terá que ser um líder para já legitimamente aceite pela comunidade, não legalmente, com legitimidade que não tem, com conhecimentos e competências reconhecidas pela grande maioria da comunidade, não estou a falar na totalidade, porque sabemos que nunca ninguém poderá assumir-se

na totalidade perante uma comunidade seja ela de que tipo for, com verticalidade e sentido de justiça e simultaneamente de tolerância, justiça e tolerância fazem parte da mesma moeda, não utilizar o ditado atribuído à justiça, que a justiça é cega, a justiça na educação não pode ser cega, tem que ser vidente, só um líder com estas características também humano, com capacidade de sofrimento e de erro, porque o erro é legítimo, o erro é fonte de aprendizagem poderia errar uma outra vida e uma outra dinâmica ao Agrupamento, o que eu pessoalmente não acredito, que já vá acontecer

- Em termos de estratégia de gestão e liderança continuamos na mesma como há 10 anos atrás?

Não

- Mantem-se a mesma linha só mudou a legislação?

Por isso é que eu disse é importante e porque é importante eu digo de uma forma muito descomprometida é importante a renovação e neste momento este Agrupamento precisava da renovação das lideranças de topo para que novas ideias, novos compromissos e uma nova visão pudessem traçar um caminho diferente ainda com a maioria dos atores locais para o qual eu nunca mais estarei comprometido porque tudo tem o seu timing, eu julgo que estamos na altura de agora ter gente nova, de ter sangue novo, de ter ideias novas porque o mundo é assim é feito de renovação, e quem está no poder e se esquece que isso acontece só confirma aquilo que eu disse, que o poder seduz e que o poder acaba por corromper e viciar

- A nível da articulação e interação numa lógica mobilizadora e transformadora portanto que é isso que se pretende, um líder que seja mobilizador e transformador e que nos dê inovação ou pelo menos que permita a inovação de que forma é que acha que a Direção se realmente promove a articulação com as estruturas intermédias, de que forma é que ela exerce essa articulação numa lógica transformação e de inovação?

Eu julgo que a lógica existente aqui é unicamente a lógica normativa, de Despacho, faz ordem de serviço, e cumpre-se. Haverá num ou outro caso, de pequenos grupos de pequenas comissões constituídas uma tendência negativa de há tentativa julgo é que não estão a ser utilizados nem os melhores mecanismos nem os melhores atores para fazer a articulação, ou seja, estamos a desprezar capital humano, altamente qualificado ao longo dos tempos e hoje já tenho dito isto em vários momentos a quem nos pede colaboração porque as suas ideias podem estar inclusive em desacordo mas é do confronto de ideias diferentes e ricas que pode nascer uma ideia exequível e mais funcional para o nosso departamento.

- O João aos anos que está aqui principalmente nestes últimos anos sente-se responsável por traçar algumas grandes linhas do Projeto Educativo?

Indiretamente, diretamente tanto quanto sei...

- Ou acha que isso compete a outras pessoas e outros órgãos?

Não o Projeto Educativo pertence a todos nós, é um projeto de escola, um projeto de Agrupamento que nós fazemos parte integrante duma escola devemos ter uma vontade própria, devemos ter um elemento, basta dizer que muito daquilo que está escrito em termos de caracterização e identificação do meio veio de Projetos Educativos do tempo em que eu era, nada foi alterado, muito pelo contrário, mas já devia ter sido alterado porque a realidade já não é a mesma, mas isso é outro reparo.

- Pelo menos para já ainda não nos foi dada nova versão.

- Sumarize face ao Projeto atual não é, que ainda não nos foi enviado, numa frase o objetivo primordial deste Agrupamento em termos de Projeto Educativo? Qual é que será o grande objetivo neste momento?

Julgo que e aliás faz parte e aparece em vários documentos base daqui do Agrupamento um dos objetivos é a aproximação dos Encarregados de Educação à Escola, é, se isso acontece ou não eu tenho muitas dúvidas, mas ele apresenta-se e depois a melhoria da qualidade do sucesso dos alunos, mas o 1º será aquele.

- A nível de cargos e de pessoas que outras pessoas e cargos destaca no papel de liderança e gestão da escola, para além da figura do Diretor?

Eu não destaco, eu constato porquê, porque constatar é uma realidade e destacar é a relevância pelo desempenho, e eu não quero confundir uma com a outra, constatar constata-se o cargo, agora destaco pelo desempenho de funções e por aquilo que me apercebo nos últimos anos e tem merecido destaque a figura do Coordenador dos Diretores de Turma, a figura do Coordenador dos Diretores de Turma que tem sido diferente ao longo destes anos, bem assim, que eu estou a ver numa linha de leitura transversal, a tentativa de modernização e papel interventivo, muitas vezes de uma forma exag... da Biblioteca Escolar, da figura da Bibliotecária, estou a falar de pessoas e de cargos de ao serviço da comunidade, e no caso concreto porque conheço todos os docentes do Departamento que eu tenho coordenado nos últimos anos, que tem sido de um dedicação que só visto, porque a esses os conheço como a palma da minha mão, e esses merecem-me todos destaque, pelo seu projeto de trabalho individual e pela sua inserção nos projetos de turma e no próprio Projeto Educativo de Escola pelo seu exemplo, pela sua postura, e pelas atividades que promove, poderei referenciar também nos últimos anos o papel de facto de grande isenção e de integridade anterior Presidente do Conselho de Escola, a antiga Presidente da Assembleia de Escola, que hoje tem um papel diferente ao nível...

- Que hoje nem está aproveitada

Não está porque nós entramos naquele problema dos conflitos pessoais e agora não, se eu não falasse dos meus colegas de Departamento, e inclusive os atuais professores que tem feito um papel notável este departamento não era aquilo que é, e somos poucos mas estamos a tentar funcionar

como fermento, e somo-lo e eles olham para nós os outros de uma forma diferente tudo aquilo que fazemos, fazemo-lo de forma diferente

- Eu penso que este departamento lá fora até está a ter, até tem outro penso eu, não sei não falo, mas tenta interagir com a comunidade. Acha que há uma abertura do Agrupamento á comunidade em termos gerais?

Pontualmente

- Pontualmente com os Encarregados de Educação talvez

Pontualmente e só com Encarregados de Educação,

- A nível de parcerias e protocolos do Agrupamento nós não...

Tirando a Profissional do ... com a qual se trabalha por causa dos cursos CEF

- Só aí é que vemos o impacto na prestação de serviços e ao nível das melhorias das aprendizagens, mais nada...

Eu digo, está muito aquém, e está muito aquém porque há por detrás suponho, e suponho, não é certeza incompatibilidades de natureza política

- Nós aqui não criamos nenhum protocolo com outras instituições que movessem depois determinadas aprendizagens dos alunos

Não

- Porque acaba por ser aquele Ensino muito tradicional, muito estante...

A que existe com o Centro de Saúde tem a ver com o Plano de vacinação e com as medidas gerais com Planos de Emergência a nível nacional.

- De resto...

Não há

- Ao longo dos últimos anos, isto é interessante, muitos Agrupamentos promovem a atualização dos currículos, cursos de atualização, ações de formação, e às vezes recorrem aos próprios, ao próprio material humano que tem na Escola não é, por iniciativa própria das lideranças de topo, nota que nos últimos anos que o Agrupamento preocupou-se também em criar programas especiais para aperfeiçoamento profissional de professores?

Houve algumas medidas, nomeadamente ao nível dos quadros interativos com a vinda de entidades formadoras ligadas à área da informática e das novas tecnologias, sessões disponibilizadas às 4^{as} feiras de tarde e inclusive ao nível da Língua Portuguesa, e ao Novo Plano da Língua em que colegas nossos foram formadores durante vários meses, mas são medidas meramente pontuais, podiam ir muito mais além, e ser muito mais abrangentes no universo dos professores, e dos grupos disciplinares e multidisciplinares, eu só me lembro da Matemática, ou seja dos quadros interativos, da formação, a sessão da Escola virtual

- Também houve alguns da Direção de Turma que o João não tem

Que eu conheça

- E o objetivo disso até era promover novas aprendizagens e melhores resultados que é sempre o grande objetivo da Escola, não sei se foi eficaz ou não foi porque até quadros interativos só temos 2. Pois teria que avaliar-se na prática o que é que resultou daí...

- Agora em termos pessoais, qual é que é o seu papel pessoal na melhoria dos resultados/aprendizagem, e uma vez que eu estou a entrevistá-lo não só na qualidade de Professor mas também na qualidade de Coordenador de Departamento e devido à sua experiência profissional qual é o papel que atribui também às estruturas intermédias na promoção da melhoria dos resultados/aprendizagem? Se são mais importantes que inclusive a liderança e a figura da gestão?

Estou convencido que sim, e porquê? São os soldados no terreno que fazem a guerra, se é verdade que as estratégias são definidas pelas hierarquias de topo, se não forem cumpridas no terreno, não há resultados, ou seja, o grande mérito do sucesso é dos professores, do seu local de trabalho, e é das estruturas intermédias dos departamentos, que fazem a aferição dos critérios e individualizam os processos, a massificação pura de um ensino para todos igual, há muito que deixou de ser escola, e trouxe como estamos a ver hoje, muitos handicaps à própria organização educativa, a objetividade e a consciência de que o aluno é muito mais que a mera soma das partes, processo avaliativo muito ligado aos resultados, e quando eu vejo um colega a fazer médias aritméticas dos resultados dos testes, dos resultados dos trabalhos e não vejo na mesma calculadora fazer conta à participação, à assiduidade, ao empenho, à sua postura eu fico muito triste porque vejo que o processo educativo está a ser incompleto e que o ato avaliativo está a ser meramente desvirtuado porque se está a aproximar o aluno do número e não de uma pessoa, ele não é um número ele é uma pessoa sempre.

- O papel do Conselho Pedagógico a esse nível?

Considero importante, muito importante

- É muito interventivo aqui nesta escola, ou não?

Eu julgo que é interventivo quanto baste, não é por aí que de facto há insucesso, julgo que age adequadamente, eventualmente, posso discordar de uma ou outra medida tomada ao longo destes anos e é normal, mas ele funciona como um todo e julgo que funciona como estrutura em que eu estou, funciona pelo menos com coerência, aceito que não está devidamente representado pois já há muitos meses e há anos que não há pais presentes, não há elementos do pessoal não-docente e isso não é bom, reflete uma imagem de degradação da instituição

- Ao nível da oferta educativa da escola foi feito investimento ao longo dos anos ou não?

Eu julgo que houve uma acomodação e uma acomodação no sentido negativo com prejuízo para algumas disciplinas que deviam ter sido sempre de uma 1ª escolha e não foram, e estou-me a referir

na sobrevalorização da disciplina das áreas afetas à Educação Física como Dança e outras em prejuízo da Educação Visual, esta perdeu nos últimos anos o seu peso e os seus alunos principalmente em turmas de 9º ano com prejuízo para a formação base académica em anos subsequentes ao nível do secundário. Eu questiono alguém quer ir para engenharia, arquitetura como pode sobreviver no secundário sem ter tido Educação Visual no 3º Ciclo? Foi por isso, que a nova reforma da organização curricular independentemente dos erros, passa a contemplar como sendo obrigatória, e dá-lhe um destaque no 9º ano, ainda bem que o legislador estava de olho aberto.

- E apesar de nós aqui e é engraçado e eu agora vou intervir um bocadinho, isto é uma conversa, o engraçado é que nós aqui estamos a promover uma área que está a ser "despromovida" ao nível institucional que é o caso da Educação Física, ou seja aqui dá-se uma relevância que não está a dar-se ao nível do Ministério porque é importante por toda a componente é global, mas não em termos se calhar daquilo que se pretende...

É questionável saber-se o que é mais importante para a formação base e integral de um aluno

- Ao nível de recursos materiais, já aqui falámos ao nível dos recursos humanos, acha que a escola está bem apetrechada? E estão bem ou mal aproveitados?

Julgo que neste momento há recursos humanos em quantidade e qualidade para um bom desempenho educativo, poderão não estar devidamente rentabilizados nomeadamente os quadros interativos mas foi uma aposta da escola, eu considerei e considero de uma importância extrema a colocação em todas as salas de aula de um vídeo projetor que permite com a ligação Internet um trabalho permanente e perfeitamente atual em qualquer área

- Julgo que estamos mais ou menos

Julgo para a dimensão que tem há muito além daquilo que seria desejável, de expectativas

- Agora entramos noutra área que tem a ver com a autoavaliação de escola, acha que a escola tem tido uma cultura de autoavaliação e que os resultados dessa autoavaliação, nós sabemos que até agora tem trabalhado por grupos, e tem funcionado, mais ou menos, não é, mas acha que depois essa avaliação que é feita da escola nom ano a seguir letivo tem alguma influência para promover o sucesso em áreas que são tidas com mais dificuldades, ou isso faz-se o trabalho e...

Eu penso que não que não tem havido interferência direta e uma preparação de um ano para o outro com base nos relatórios de autoavaliação, considero ainda que eles têm funcionado até aqui como unicamente para cumprimento restrito daquilo que está legislado, e porquê? porque apesar da constituição de grupos aquilo que se analisa são muitas vezes resultados, resultados quantificáveis mas nunca se investigou os processos, para uma investigação completa mais importante que os resultados é saber o processo que deu origem a esse resultado, e aí é que está os híbridos da questão porque supunha uma análise exaustiva dos métodos utilizados, dos timings usados, e das relações

entre os vários intervenientes no processo ou nos vários processos, isso não foi feito, nunca foi feito e duvido que seja feito, porquê? porque isso mexeria com a própria essência da escola e do funcionamento das diversas estruturas e aí seria fácil ver com que está mal e porque está mal, por vezes, não interessa abanar demasiado a árvore se a fruta já está demasiado podre

- A nível da mudança de modelo da Direção e gestão nós já aqui falámos das várias mudanças a nível da organização, etc, acha que a nível das práticas pedagógicas que é isso que nos interessa ao fim ao cabo deste objeto de estudo, acha que provocou alterações de fundo, alterações de base estes novos modelos?

Não me parece

Em termos de práticas pedagógicas ao nível da organização pedagógica da escola não é, mantem-se os cargos e as pessoas...

Tirando pequenos currículos, unicamente de a nomeação direta por parte dos responsáveis, quando até aqui era por eleição, mas as pessoas acabam por ser as mesmas porque há uma certa sintonia até porque não se pode descurar não só a experiência como as qualificações de muitas das pessoas em causa face à área educativa e ao meio em que se movimentam, não vejo uma relação direta, poderíamos estar num outro modelo e as pessoas funcionariam da mesma maneira

- E a nível de sala de aula, dentro e fora da sala de aula seria o mesmo

A mesma coisa

- Ao nível de clima de escola já aqui falámos que está a deteriorar...

A nível de clima de escola não é aquilo que parece, não é aquilo que as estruturas de topo querem demonstrar

- E com a avaliação de desempenho as coisas ficaram um bocadinho mais...

A avaliação de desempenho e a atribuição de quotas nem sempre com critério de justiça e equidade como se verificou no ano anterior, o clima de escola azedou porque as relações de base que estavam subjacentes não eram verdadeiras nem transparentes, eram de verniz...de situação

- A nível de problemas persistentes que há nesta escola, na Matemática e na Língua Portuguesa ao nível do 3º Ciclo e mesmo das outras disciplinas, como é que acha que a escola resolve os problemas? Tem que resolver esses problemas? E como?

Aliás eu penso que esse problema se reflete já aqui nos anos iniciais do 2º Ciclo e depois se prolongam pelos anos do 3º Ciclo, tem que ser atalhados a montante, ou seja, é importante ver o que passa ao nível do 1º Ciclo e sou defensor da nova medida entrar em vigor de 2 professores na sala de aula, 1 afeto à área da Língua Portuguesa e do Meio e outro das Expressões e Matemática porquê? Porque nem sempre o professor em sala de aula ao nível do 1º Ciclo tinha as competências e a mais-valia a mais-valorização de todas as áreas e se a pessoa era boa em Matemática já não era tão boa a Português e se era muito boa a Português tinha algumas falhas na Matemática, isto tem

que ser exponencialmente explorado de base porque depois, aquilo a que nós chamamos de falta de pré-requisitos e são pré-requisitos se não foram explorados e sustentados amanhã, ou seja em anos subsequentes nota-se a falta

- Portanto o apoio que há nas várias disciplinas é suficiente, neste caso deste Agrupamento

Eu julgo que em grosso modo são suficientes, poderá haver um caso ou outro em particular num determinado ano

- Mas a escola tenta resolver

Tenta resolver e essa medida não se lhe pode imputar

- Contextos de aprendizagem e apoios educativos são suficientes para o tipo de escola que temos? Não?

São mas poderíamos melhorar obrigando o alargamento da mancha horária da escola, o alargamento/funcionamento e, a inclusão de salas de estudo para todas as turmas obrigatoriamente durante pelo menos 1 dia a 2 dias por semana, mas nunca o último tempo de 6a feira, porque o último tempo de 6º feira as criancinhas estão saturadas, querem ir para casa

E o que acontece ao nível da sala de estudo e o acompanhamento ao estudo acha que há uma coordenação eficaz? Destas duas áreas?

Não, não há

- Existem diretrizes que poderiam melhorar...

Este ano não houve

- Não há objetivos a atingir...

Não há nada estruturado de indicações...para completar horários e para ocupar as crianças, não há articulação e nos meus relatórios que foi-lhe dado eu menciono isso!

- Portanto poderia ter um papel mais interventivo essas áreas

Claro

- Mesmo a nível do PAM e do PNL?

Não posso falar porque não conheço

- Não há grandes alterações, o PAM e a interação com a Biblioteca

- Mas o João mesmo estando no Pedagógico não lhe foi dado ainda...

Não, nada

Aliás diz-me mais o projeto da Língua na medida em que ela interfere com o combate á iliteracia e é importante ler e interpretar um texto como um ponto de partida para o conhecimento, isto é válido para todas as áreas disciplinares, já ao nível do Novo Plano da Matemática que interfere com uma organização de conteúdos diferentes e uma abordagem dos mesmos está um pouco fora do meu alcance para já porque não pertenço à área nem ao departamento da disciplina em causa, e 2º porque não há dados visíveis em quantidade e qualidade que permitam fazer uma ilação.

- Em termos globais e quase para terminar, não é, qual é que acha que é o desempenho global deste Agrupamento em termos de organização, nós tivemos em termos de organização e liderança e na avaliação externa Muito Bom, acha que esse Muito Bom, para quem está inserido...

Não corresponde á realidade e porque é que o digo, porque a própria avaliação externa funciona nos moldes em que funciona, e para os parâmetros que estão instituídos legalmente mas os painéis são escolhidos intencionalmente, ou seja, nada aqui é feito ao acaso, uma avaliação externa como o próprio nome pressupunha devia de facto verificarem logo e validar aquilo que no momento é registado, com atores aleatórios, escolhidos de forma aleatória no momento, o que não acontece, por isso a realidade da escola é uma neste caso pior daquilo que é registado e foi avaliado, noutros será melhor, neste caso de liderança e organização eu não classificaria como Muito Bom mas sim como Bom

- Grandes Mudanças em 2 ou 3 pontos entre o tempo, já falámos aqui nisso mas não apontámos isso de há 15/20 anos que foi a figura de topo da escola e hoje, 1 ou 2 pontos que ache que é fundamental? Em termos de mudança, em termos de diferença?

Que é preciso fazer ou que foi feito?

- Que foi feito? e que é preciso fazer?

- Já vimos aqui que essa variância unipessoal não será a melhor não é, portanto essa será uma das grandes diferenças de entre ter passado de um órgão colegial para um órgão unipessoal, que acha que não funcionou pelo melhor, invertendo essa situação então que mudanças e face á situação atual que deveriam acontecer em termos de lideranças de topo com o objetivo de inovar ...

Aquilo que aconteceu foi uniformizar informação, painéis, circulares, uniformizar foi no meu entender um elemento positivo desta nova gestão, aquilo que é preciso fazer, ou seja aquilo que eu entendo que tem que ser uma aposta para salvaguardar esta escola, a sua imagem e todo o seu historial é rigor, transparência e respeito

- Isso a nível da Direção, pronto na figura do Diretor e do Subdiretor e inclusive do Adjunto que é um órgão de gestão da escola, isto a nível das lideranças de topo, a nível de lideranças intermédias, a nível de ação e a nível pedagógico que mudanças ou de manter? Acha que poderá haver qualquer coisa na escola que possa fomentar o sucesso destes alunos com características tão especiais e evoluírem ainda mais nos resultados que obtém?

Eu entendo que enquanto os alunos e os pais não entenderem a escola como uma nova casa, como uma 2ª casa em que se sentem bem e são acarinhados, tem a atenção, respeito e a qualidade do ensino que merecem e necessitam que algum sucesso não será entendido, mas nem sempre a escola lhe pode dar aquilo que não está ao seu alcance porque alguns resultados de insucesso advém de disfunções familiares, álcool, famílias destruturadas, anAlfa Cronbach betismo, desemprego e essas variáveis não são controladas pela Escola.

- Pergunta que não foi feita e que acha que neste momento podia ser feita neste contexto face à sua experiência, face aos seus conhecimentos...

Neste momento não deslumbro mas estou disponível e recetivo para data adicional se for fazer falta

- Obrigada

Entrevista 5

- A nível dos dados biográficos eu vou-te enviar o enquadramento que é importante ate porque nasceste no ..., e em que ano?

Em 57.

- Em 57, acho que isso é importante até porque tens uma noção da realidade do ..., não é, e pronto de todos os percursos que aqui há. E a nível da profissão dos teus pais e nível de escolaridade?

Pai tinha o 1º Ciclo, tinha o 4º ano e a mãe a 3ª que era aquilo que permitia a época.

- Olha a nível do teu percurso, a nível da evolução pessoal e mesmo profissional houve algum especto que tenha sido marcante, se calhar mais na adolescência, depois te faca seguir um percurso a nível pessoal e profissional, ou já foram decisões...

Desde o final do 5º ano, em 73/74, a opção sempre foi de facto a área do Desporto e da Educação Física, digamos nos primeiros estudos na altura, no 6º e 7º ano. Nesse período, aliás limitei-me um pouco o meu percurso às escolhas que fiz nessa altura, não tendo escolhido Físico-Química, escolhi História, fiz História do 10º, nessa altura, 10º e 11º ano, portanto antigo 6º e 7º ano dos liceus, e não tendo escolhido Físico-Química limitei logo o percurso na saída da Universidade, ou seja, eu só podia ir para Educação Física e para Psicologia, portanto eram saídas que eu de facto tinha para prosseguir os estudos no Ensino Superior, mas isso depois com a história da revolução, enfim com algum empenhamento na revolução e com algumas dificuldades depois resultantes da conclusão do 7º ano, nomeadamente a nível da matemática, entrei nos serviços militares sem matemática, sem ter concluído o 7º ano, e já foi na tropa digamos assim, aqui em Lisboa, que através de algum empenhamento pessoal, de estudo que concluí o 7º ano e fiz o 12º ano também em Lisboa e entrei na Faculdade.

- Pois, o Ensino Básico e Secundário fizestes então aqui, não? Ou tivestes que ir para a ...?

O Ensino Básico fiz na

- Pois o Básico, o 2º e o 3º Ciclo tiveram que ser na ...

Claro aqui não existia

- E a universidade foi no ISEG?, que era na altura para Educação Física

Na altura para Educação Física existia a penas Lisboa e Porto

- Pois só Lisboa e Porto

Ou seja, a minha formação superior já foi feita após a tropa

- Sim, sim

Numa fase adulta

- Aliás na altura acontecia isso muito porque apanhou ali o período da revolução muitas pessoas...

E já casado, digamos assim...

Comecei a trabalhar logo no final da docência, como Professor mal consegui ter habilitações suficientes na época, na época eram 7 disciplinas anuais do curso de Educação Física, era habilitação suficiente para ser Professor de Educação Física e comecei a trabalhar, trabalhei na Frei Heitor Pinto, foi a 1ª escola onde estive, e fui estudando, trabalhando, estudando, até concluir o meu curso, fazer o bacharelato, ainda fiz o 4º ano, frequentei o 5º ano e depois a vida política não me permitiu mais, daí depois também eu ter aproveitado quer depois em termos de carreira nom fundo equiparável à licenciatura, o chamado Des, os Diplomas específicos, os estudos superiores na área da gestão e administração, no fundo aproveitei-os para resolver um problema de carreira e ganhar outras competências.

- É o tipo de formação complementar que tens a nível do cargo.

Porque na altura colocava-se uma questão um pouco disto, ou fazia um esforço e ia novamente para Lisboa concluir a Licenciatura em Educação Física era bastante na Lusófona fazer 3 disciplinas, 3 disciplinas mas tinha que pagar duzentos e tal contos, que era no fundo as equivalências que me faziam ir do Iseg para a Lusófona e optei evidente porque na altura porque em termos de carreira não ganhava muito mais, não ganhava mais competência do que aquela que já tinha mas eu optei por gestão e administração, porque por sua vez permitia outro curso.

- Acaba por ser uma formação complementar?

Sim uma formação complementar e acho que foi importante para a gente resolver algumas questões que existiam na escola, sendo essa a motivação.

- A motivação acaba por ser essa

Isso também resulta um pouco da legislação quanto a quem poderia concorrer ao órgão de gestão, porque na altura eram x anos de experiência e tal, x anos de carreira, do quadro e depois eles alteram e alteram para 2 condicionamentos que é o Professor tinha que ter experiência do desempenho do corgo, durante 5 anos penso eu no mínimo ou então tinham o curso de gestão e administração, portanto na altura, como nós queríamos resolver a questão da gestão da escola e o

funcionamento da escola, optou-se por ir por esse caminho, e portanto foram 2 ou 3 anos a caminhar para Castelo Branco.

- Pois ainda é um bocadito, e não havia a estrada que há hoje em dia. De qualquer das formas és Professor aqui há quantos anos?

26, 27 anos.

- 27 anos e és Diretor, quer dizer Presidente do Conselho Executivo e Diretor desde?

Desde 2002, portanto há 10 anos, uma característica é que nunca treinarmos o concluir do mandato face às mudanças legislativas e às orientações do próprio sistema, portanto eu e com certeza milhares de outros colegas por esse país fora, não se concluiu o mandato. Nós fomos eleitos para como Presidente, como Executivo, como Conselho Executivo, depois de entrarmos em fase do período de Comissão Instaladora porque foi a implementação do Agrupamento, não é, e depois porque houve a integração de outras escolas passou-se novamente a Comissão Instaladora, e novamente eleições, portanto, ou seja durante 10 anos nunca conclui 1 mandato.

- Precisamente por causa da legislação.

Sempre por causa de mudanças legislativas, sempre por mudanças de estatuto, a denominação do cargo foi mudando, não e,

- É engraçado, é que o órgão de gestão é constituído mais ou menos pelas mesmas pessoas.

é constituído pelas mesmas pessoas

- Vocês acabaram por ser um grupo, que ao fim ao cabo se uniu para resolver determinadas situações e que optou por concorrer não sendo assim uma iniciação pessoal tua

Sim, sim.

De ambas as vezes, mesmo agora enquanto Diretor, enquanto candidatura a Diretor. Portanto a nível da formação específica para os cargos também tens e também consideras que a nível da formação e da experiência são mais do que suficientes para o cargo que desempenhas ao longo destes anos. A nível, penso eu pelo menos, e já aqui tivemos a falar sobre isso e falando sobre a tua experiência, que às vezes, acaba por ser mais importante do que a formação académica, não é, porque estar na prática acaba por ser diferente, uma coisa é o que nós damos e uma coisa é o que nós fazemos...

Sim, sim esse tipo de formação, a formação nunca muitas vezes nos prepara para dar resposta enfim ao conjunto de problemas que vão acontecendo no dia a dia de uma escola, que era, na área da gestão dos recursos, quer na área da gestão dos e equipamentos, das instalações, quer na própria área do relacionamento com alunos e Encarregados de Educação, portanto é evidente que a formação nos dá sempre uma perspetiva global, nunca nos dá o que é de facto do que é a prática e a postura que muitas vezes temos que ter, do saber ouvir, do saber incorporar muitas vezes nas decisões a opinião dos restos dos colegas e do resto da comunidade.

- E portanto achas que a experiência enquanto liderança de topo, não é, ao fim ao cabo numa escola em 10 anos enquanto quer Presidente do Conselho Executivo, quer Diretor, é uma experiência positiva, o balanço que fazes é um balanço positivo? Achas que o Agrupamento caminhou...

Eu penso que há de facto, existem diferenças, mas há diferenças que também resultam um pouco, da política educativa, que definida pelo próprio Ministério da Educação que nos leva, e muitas vezes também a aproveitar um conjunto de recursos, um conjunto de medidas que são tomadas, e é evidente que a Escola tem que aproveitar os recursos que são colocados à disposição mas dentro um pouco desta temática, eu costumo dizer, que muitas vezes o Ministério da Educação toma as medidas, já nós é a prática e intenção nossa de implementar, estou-me a lembrar por exemplo, antes da existência do Plano Nacional de Leitura, já nós tínhamos implementados as Bibliotecas de Turma, as Bibliotecas de Turma, no fundo já existiam há muitos anos no próprio sistema, mas na Escola não existia, e nós pensámos que a leitura seria muito importante para os alunos desta região e tínhamos implementado e dentro da implementação do Plano Nacional de Leitura, outros recursos foram colocados á nossa disposição, outras metodologias outras práticas, não é, na própria execução do programa e digamos que a Biblioteca de Turma passou a estar incluída/integrada um pouco no funcionamento da própria Biblioteca Escolar, que também arrancou connosco, e a sua própria implantação e estruturação também já foi connosco, penso que também tem dado, dado digamos algum reforço à aprendizagem dos alunos e tem dado bom contributo para o crescimento, o crescimento das crianças, assim como uma parte do Plano Tecnológico da Educação, que quando o Plano Tecnológico da Educação é lançado já nós estamos a trabalhar de facto na implementação, nós quando entrámos no Executivo, no 1º ano, existia 1 ou 2 computadores nos Serviços Administrativos, e existia 1 no Conselho Executivo, portanto e nós na fase de introdução do Plano Tecnológico, já estávamos a introduzir os quadros interativos nas próprias salas de aula, portanto há sempre um conjunto de factos e medidas que foram tomadas, daí eu dizer que quando o Governo e Ministério da Educação lançam os programas, de facto, vai sempre no sentido de aquilo que nós estamos a implementar, mesmo a implementação do Projeto da E.B 2, 3, do Centro de Recursos, em que trazemos á escola de forma gradual e frequente os alunos do 1º Ciclo e dos Jardins de Infância serve um pouco para integrar não só e possibilitar que estas escolas do pré e 1º Ciclo tenham acesso aos recursos existentes da E.B. 2,3 mas para que também seja possível à adaptação e uma transição de Ciclo, não é, nomeadamente do 1º para o 2º Ciclo sem grande impacto para os alunos porque já conhecem o espaço, já conhecem as instalações,

- conhecem os professores que aqui estão...

Conhecem os funcionários, e torna-se tudo mais suave, e não existe uma quebra com isso, e os alunos tem apresentado, os alunos do 5º ano, tem apresentado bons resultados, o que significa, e é resultante também, da minha opinião do trabalho que é feito pelos colegas do 1º Ciclo, aliás os

resultados ao longo deste ano, finais deste ano letivo, temos de insucesso, temos 2 ou 3 alunos do 5º ano, e temos alunos com excelentes notas, com bons níveis, neste final de ano, portanto o que significa que os alunos, de facto não sentem, grandes dificuldades, nem existe grande impacto da passagem da monodocência para a pluridocência, mas eles tem-se adaptado perfeitamente.

- Olha falando em aspetos positivos, que o que nos interessa é os aspetos positivos, não é, há sempre positivos e negativos, mas interessa-nos, é esse reforço, a nível de aspetos fortes e desafios deste Agrupamento, com as características que ele tem, e agora falamos nos Mega Agrupamentos e nessas coisas todas, achas que é um Agrupamento com características muito próprias?

O Agrupamento, como é evidente, o Agrupamento localiza-se numa zona rural, essencialmente rural, mas com, enfim, com algumas ilhas digamos de alguma indústria extrativa, no caso das Minas da Panasqueira, que garante a permanência de uma certa população até jovem, e hoje as Minas da Panasqueira estão a contratar essencialmente jovens, a própria Penteadora e ..., também tem umas centenas de operários têxteis, o que permite também a permanência de algum emprego na zona e a permanência de alguns jovens, mas no geral, estamos a decrescer, não é, em termos de alunos, não porque eles enfim existe a fuga para outras escolas, que também existem em pequena escala, mas por razões das dificuldades colocadas pelo Ministério quanto à oferta educativa, não é, é só recordar que no ano anterior o Agrupamento é pequeno e o número de alunos que estão em situações de insucesso ou em perspectiva de abandono o número é limitado, mas quando nós tínhamos a possibilidade de constituir turmas CEF com 10 alunos, sempre o fizemos, foi outra aposta que fizemos no Agrupamento, porque neste Agrupamento só houve formação profissional desde que nós entrámos, desde logo início com, um dos objetivos foi de facto diversificar os percursos, não é, dos alunos, dar resposta a um conjunto de alunos, que enfim, estavam por aí a patinar, e que estavam com algumas dificuldades, portanto nós apostámos de facto nessa diversificação por nossa iniciativa antes do aparecimento dos CEF, já nós tínhamos em protocolo com o IEFP implementado um curso de mecânica auto, onde os alunos tinham a componente cultural aqui na E.B. 2,3 e o IEFP assumiu a responsabilidade na parte tecnológica, e portanto funcionou, e funcionou muito bem, e depois houve oportunidade de facto, da sequencia daquilo que há pouco eu afirmei, que antes do Ministério já nós andávamos um pouco à frente, houve a possibilidade de se constituir as Turmas CEF, e aqui entrámos e elaborámos um protocolo com a Escola Profissional do ..., para garantirmos de facto que a formação tecnológica dos miúdos tenha alguma qualidade, portanto que essa qualidade seja certificada de facto por uma Escola Profissional, e daquilo que eu tenho verificado enfim do conhecimento de outros cursos CEF e estabelecimentos de Ensino Público, a componente profissional fica aquém daquilo que de facto seria desejável, e portanto com esse protocolo com a Escola Profissional do ... temos implementado os Cursos CEF e agora novamente com as medidas do Governo, vamos ter dificuldades a

implementar no próximo ano, se exige um número mínimo de 20 alunos, portanto face à dimensão do Agrupamento, mas também face ao número de alunos que percentualmente poderiam entrar com 15 anos e estão em situação de insucesso ou de abandono, isto vai dificultar no futuro, aquilo que já nos aconteceu no ano anterior, em que o número de alunos do 9º ano que tiveram insucesso e que queriam o curso profissional, levou que a escola tivesse encaminhado esses alunos para outros estabelecimentos de ensino, portanto, ou seja, pelas limitações que o próprio sistema coloca, não é à oferta que nós poderíamos fazer na escola.

- Não é por falta de vontade mas por falta de...

E vamos ter mais dificuldades, face aos números que o Ministério da Educação, enfim exige, para o funcionamento mínimo de uma turma. Portanto a formação profissional, foi digamos, uma aposta, ou seja, a diversificação dos percursos, foi de facto uma aposta e temos aproveitado os percursos curriculares alternativos, os CEF, os EFA, os Cursos de Formação de Adultos que fizemos, fizemos 2 ao nível do Básico e depois para a conclusão do 9º ano, e fizemos para o Secundário também, depois com o aparecimento das Novas Oportunidades, não é, os clientes digamos os potenciais clientes, não é, utilizaram digamos essa via das Novas Oportunidades para dar resposta aos seus anseios de formação, porque aqui está também uma aposta, que é no fundo o próprio Agrupamento dar resposta a uma falha que existia que era a inexistência do Secundário, e nós através penso dos 2 cursos de Efa de adultos que fizemos ao nível do Secundário, demos a resposta a alguns anseios de pessoas que residem, e trabalham no ..., não tinham disponibilidade para se deslocar para a ..., não é, para digamos depois do seu horário de trabalho, à noite estarem a fazer 40 km, de ida e vinda para aqui. Um das outras dificuldades que nós identificámos e que é um dos primeiros objetivos do Projeto Educativo, que é o envolvimento dos Encarregados de Educação no acompanhamento e formação dos miúdos, portanto, tem sido um esforço que tem sido feito, temos sensibilizado os Diretores de Turma, através dos Diretores de Turma, para digamos obtermos maior taxas de participação dos Encarregados de Educação quer na vinda à Escola, quer no acompanhamento dos alunos em casa, também pelo próprio Projeto Educativo, e temos desenvolvido esse trabalho através dos Diretores de Turma, que é ajudar os alunos a organizar o seu trabalho extraescolar, e informando os Encarregados de Educação da sua existência, para que eles depois em casa também possam fazer esse eixo estrutural. Se é feito ou não, enfim é difícil de monitorizar se esse acompanhamento é feito, mas tem existido esse esforço, assim como as reuniões enfim periódicas com os alunos e com as turmas para se abordar também com eles e envolvê-los na própria gestão do dia-a-dia e uma resolução dos problemas da escola, muitas vezes não tenho reunido enfim de acordo com as oportunidades e as possibilidades e a disponibilidade mas sempre que possível é evidente que procuramos sensibilizar os alunos para utilizarem a escola como um trampolim para terem uma profissão, e um trampolim para terem uma vida melhor, portanto isto porque temos

consciência que a escola de um meio rural se insere num contexto de famílias com dificuldades socioeconómicas e com níveis culturais médio-baixo, médio-baixo e que nós entendemos que o contexto familiar de facto e a existência quer não de problemas sócio económicos quer a existência de um bom clima familiar e de níveis culturais elevados que isso se reflete no sucesso e resultado dos alunos, basta conhecer as famílias, basta conhecer os alunos, e vemos as notas que eles tem.

- A nível das notas até são muito boas, se formos a verificar alguns alunos para o tipo de contexto em que estamos.

Os resultados de alguns alunos são muito bons de facto, são muito bons face às famílias que têm, face ao contexto onde vivem.

E é esse esforço que é feito no dia a dia, para além de um outro objetivo que foi sempre nosso, e é um trabalho constante, que é a melhoria das condições de trabalho existentes na escola para os docentes e para os alunos e esse esforço traduziu-se digamos na remodelação de todo o equipamento, do mobiliário das salas de aula, com o Plano Tecnológico de Educação e instalação dos quadros interativos dos vídeo projetores, etc., a substituição mesmo antes desse Plano Tecnológico da substituição do velho quadro a giz, com a utilização do quadro branco de porcelana, para evitar também, aquilo que eu verifiquei e ficava espantado, sendo Professor de Educação Física utilizava mais o Pavilhão Desportivo do que as salas de aula, que era a quantidade de pó e a camada de giz que ficava no final do dia em cima das mesas, isso de facto, era impressionante e levou-me a questionar como é possível que 20 alunos mais 1 professor viverem nestas salas onde de facto o ar devia estar completamente poluído com o pó de giz em suspensão, portanto também aí não só melhorámos as condições de trabalho, e melhorando as condições de trabalho não só a nível dos equipamentos, mas também ao nível da prevenção da saúde.

- Olha a nível da profissão de Diretor, a nível do perfil de Diretor e dos vários papéis que o Diretor tem, nestes anos que passastes, e com vários tipos de modelos normativos, pelo menos 2 modelos normativos já passastes, não é, enquanto Presidente do Executivo e Diretor, não é, o que é e que achas que mudou, os papéis do Diretor mudaram radicalmente ou mantem-se na sua origem e na sua atuação?

Não eu sinto que a responsabilidade no fundo é a mesma, o Presidente do Conselho Executivo ou o Diretor estamos a falar dum órgão colegial, não é, passamos de órgão colegial para um órgão unipessoal digamos em que recai de facto sobre o Diretor um conjunto de responsabilidades, porque é ele que é responsável por distribuir os serviços, é ele que é responsável pelo processo disciplinar, é ele que é responsável por..., ou seja, individualizou-se de facto, individualizou-se a responsabilidade da Escola, apesar de eu entender que a figura geral do Conselho Executivo também, ou do órgão de Direção Coletivo também ele próprio assumia a responsabilidade, eram raros os colegas Presidentes dos Conselhos Executivos que se refugiavam no coletivo, ou se

refugiavam na existência do Vice-Presidente ou do Secretário para justificar muitas vezes, o insucesso, ou justificar muitas vezes o trabalho que não era feito. Penso que os Presidentes do Conselho Executivo sempre assumiram essa responsabilidade. É evidente é que o sistema que pressiona mais, pressiona mais o Diretor.

- Continuas a manter o teu estilo de liderança e de gestor, não é?

O estilo de liderança, continuo a fazer as reuniões com o adjunto e com o subdiretor, mantem-se o próprio caracter colegial nas próprias decisões, não penso que a decisão é mais rica porque para se decidir certos contributos de outra gente, que já tem a sua experiencia na gestão, e é evidente aproveitando as caraterísticas de cada um, do pré-escolar, do 1º Ciclo, porque existem culturas próprias nesses sistemas de ensino, existem também formações diferentes e é preciso ouvir e decidir de acordo também com os recursos humanos que temos e não com os recursos humanos que gostaríamos de ter, não é.

- Portanto destacas as figuras do Subdiretor e do Adjunto também a nível de papéis de liderança e gestão da escola, não é, também são importantes para ti, ou destacas outras figuras ao nível das lideranças intermédias?

A escola tem de facto um conjunto de lideranças e as lideranças também se fazem não só por ter o nome de coordenadores ou de líderes ou de adjuntos mas a liderança efetiva realiza-se e concretiza-se quando o Diretor é de facto capaz quase de delegar no outro um conjunto de funções e um conjunto de tarefas, portanto e ai sim, como é evidente depois no exercício dessas tarefas quem é líder, e líder mais no termo da responsabilidade desempenha as suas funções, enfim nestas coisas depois cada um, demonstra se tem qualidades ou não, portanto o meu papel hoje no fundamental é um pouco de supervisionar, procurar decidir com uma maior abrangência possível de pessoas, portanto ouvir muitas vezes, por hábito não costumo decidir em cima do joelho, como costumo dizer, ou face à situação, se tenho tempo para decidir prefiro aguardar esse tempo para refletir, para ouvir outras opiniões no sentido de decidir o melhor, é evidente que na escola existe a situação do fogo, existe fogo a gente tem que socorrer o fogo, eu tenho que dar resposta a essas situações, penso que quer os colegas professores, quer os funcionários não tem razão de queixa, já que quando existem essas situações, existe uma resposta imediata do órgão de gestão, do Diretor, ou do Subdiretor ou do Adjunto mas é evidente que existe um conjunto de decisões que é necessário, enfim, é necessário ponderar muito bem porque estamos a trabalhar com pessoas, estamos a trabalhar nalguns casos com crianças, noutros casos com adultos, muitas vezes as pessoas, nós decidimos e as pessoas não entendem, as pessoas tem o direito de perceber e entender e é importante que percebam as decisões que são tomadas para que elas próprias também possam incorporar digamos essas decisões na execução das tarefas do dia-a-dia.

- Olha, achas que a nível da escola há assim uma cultura de trabalho corporativo, em que estão rentabilizadas todas as estruturas intermédias e todos os intervenientes: Professores, Alunos, Pessoal Docente, Não Docente, pronto, achas que há aí um verdadeiro trabalho cooperativo entre todos e uma rentabilização de recursos humanos.

Penso que sim, nestas coisas há sempre aqueles que se incorporam melhor, os que se incorporam melhor no grupo, ou que fazem mais ou menos trabalho individual, mas temos desenvolvido, umas iniciativas que só é possível com de facto um trabalho coletivo, começamos logo com a própria organização do ano letivo, com comissões de horário, no final do ano letivo com comissões de autoavaliação em que são envolvidos praticamente todos os docentes dos vários níveis de ensino, portanto o trabalho cooperativo ele existe, existe porque é feito de facto, enfim no dia-a-dia, e é implementado, para dizer as pessoas se não querem colaborar uns com os outros, neste caso tem que colaborar à força, tem que trabalhar em grupo. Mas tem sido também de registo que ao nível dos PCT, da articulação horizontal, da articulação entre os vários departamentos e grupo disciplinar é evidente que é sempre desejável, ou que exista o maior número de professores e de áreas disciplinares a colaborar numa determinada iniciativa, enfim, que é feita/realizada por turma, mas não tem existido de facto essa preocupação nos Conselhos de Turma, de tentar envolver os colegas nesse trabalho. É evidente que também não podemos apontar a pistola, não é, porque ninguém vá obrigar. Esse esforço existe, nos Conselhos de Turma também tens verificado que aparece sempre a folhinha da articulação horizontal, nas próprias iniciativas digamos extra curriculares que são desenvolvidas pelos Departamentos tem existido também essa preocupação também nas visitas de estudo, nas atividades desenvolvidas na escola, do trabalho colaborativo tentando que, conjugar os vários saberes, os vários saberes nas diferentes iniciativas e no trabalho que é feito pelos alunos.

- E a escola também já se envolveu pelo menos, tomou iniciativas dos programas de aperfeiçoamento para os professores, nomeadamente a nível de Diretores de Turma, a nível de Plano TIC, acho que já tomaram algumas iniciativas, depois a esse nível, sempre com o objetivo de melhores resultados.

A escola tem os equipamentos não é, ou no caso da escola virtual, enfim adquirimos um programa de aprendizagem

- Melhores contextos de aprendizagem, melhores resultados... O objetivo é sempre esse...

Melhores contextos, temos os equipamentos, temos o suporte, o suporte informático, necessitámos no caso da escola virtual, apesar de hoje todas as áreas disciplinares e os manuais já trazem os suportes digitais que os docentes podem utilizar em sala de aula, mas pronto tivemos sempre esse apoio para que os professores de facto possam utilizar esse instrumento, essa ferramenta para trabalhar com os alunos em sala de aula e é evidente que para a sua utilização era necessário fazer alguma formação, não é, portanto, ou seja temos também tentado sempre que detetamos algumas

lacunas na área da formação dos docentes, partindo eu, partindo nós que quem está no sistema, quem está no ensino, quem está no quadro, tem as competências suficientes e necessárias para desenvolver o seu trabalho profissional, mas pronto mas existem as novas tecnologias e existem muitas vezes os novos programas e temos de facto sempre que possível fazer essa formação para o pessoal Docente e para o pessoal Não Docente como é evidente. Hoje a escola em termos administrativos enfim, aparecem novas exigências nomeadamente a nível informático, nos vários departamentos do governo ligado à Educação, estão sempre a solicitar novos elementos, isto apesar de eles dizerem que estão a simplificar, enfim, muitas vezes notam-se que eles estão é a sobrecarregar o serviço, reduzindo o pessoal, reduzindo o pessoal, que é o pessoal Docente e o pessoal Não Docente, e criando muitas vezes dificuldades que obriga a que alguns assistentes técnicos tenham que vir trabalhar à noite.

- A nível da qualidade, da qualidade da aprendizagem e ligando isto aos resultados, não é, quer queiramos quer não há sempre resultados não só finais mas também estou-me a referir ao longo de todo o ano letivo e à evolução, nós normalmente traduzimos o resultado final, não é, e portanto sempre em termos quantitativos, mas também temos que pensar no qualitativo, não é, que se calhar é o mais importante, até porque o aluno é um todo, não é, dizias agora há bocado e estamos a formar aqui cidadãos não é, e pessoas e não só interessa em números. Que relação é que fazes aqui na escola e por exemplo ao nível do 3º Ciclo, estou agora a lembrar, porque é a minha área a nível da qualidade de aprendizagem, e ao nível dos resultados escolares? Há alguma mudança, alguma melhoria, ou achas que se mantém ao longo destes anos todos em que tens estado aqui ou tem mais ou menos os mesmos procedimentos?

Nós temos verificado com a experiência é que muitas vezes existem vagas ou ondas de alunos não é, há anos em que se formam bons grupos, bons grupos de trabalho, grupos de alunos e há outros anos em que é uma desgraça, não se isto é por razões do ano de nascimento, razões do nascimento ou do clima, mas isso verifica-se que há uma alternância muitas vezes entre bons grupos e maus grupos, ou existia essa alternância, eu penso que ultimamente temos ultrapassado essa situação mas elas vão acontecendo, no ano passado por exemplo houve no 9º ano, o pior... do que este ano, e verifica-se por vezes que há o atual 8º que transitou para o 9º ano é um bom grupo de trabalho, um bom grupo de alunos, à volta de 40 alunos em que há 2 a 4, que tiveram insucesso e que continuam no 8º, mas o grupo que transita, parece-me de facto ser um grupo razoável, agora de facto a análise que é feita que define a qualidade da aprendizagem e o número de níveis que existem em 4 e 5 é razoável, neste momento ainda não fiz essa contabilidade...

- Mas o que é interessante é que os alunos que saem daqui, nós às vezes somos criticados, não é a nível de 3º, 2º e 1º Ciclo mas eles vão para as escolas da cidade e até acabam por obter bons resultados, alguns até melhores dos que obtiveram aqui talvez pelas bases que levam, penso eu, mas

pelo menos vocês tem recebido esses relatórios e até tem se verificado que há algum sucesso por parte desses alunos, e isso é interessante.

Nós obtivemos no final do ano anterior uma informação das Escolas Secundárias da ..., no caso da ... e das e da e os nossos alunos, tirando 1 ou 2 casos da ... em que houve uma desistência, o resto dos alunos, a maioria dos alunos penso que andavam à volta dos 60 ou 70% conseguiram transitar para o Ensino Superior, portanto é evidente que há muitos alunos que optam pela Escola Profissional, tem optado pela Escola Profissional do, até porque na sequência já dos Cursos CEF porque os cursos CEF ao nível do Básico também temos verificado no fundo quando implementamos os cursos duas vertentes que é por um lado a empregabilidade, e por outro lado a possibilidade de prosseguimento de estudos depois a nível do Secundário e a Escola Profissional permite-nos isso. Os alunos têm tido sucesso, tenho encontrado alunos com formações em Direito. Ainda no Sábado estive num casamento em que estava presente uma jovem mãe que foi nossa aluna que está formada em Direito e Engenheiros Eletrotécnicos e Engenheiros de Informática, de facto são alunos que tem saído daqui da Escola e tem tido sucesso, também na área da saúde, enfermagem...

- Até na área profissional

Na área profissional também, apesar de haver aqui o cuidar que muitas vezes tem levado a refletir, porque eu também tenho encontrado no meio alunos que na Escola de facto tinham dificuldades de aprendizagem, tinham dificuldades enfim, em adquirir os conhecimentos escolares, mas depois tem o sucesso na vida, não é, como empresário, como na construção civil, como mecânicos, enfim, no último fim-de-semana, no sábado nesse tal casamento estava um aluno que eu desconfio que não tinha o 9º ano, mas enfim também se casou com uma antiga aluna nossa que hoje é Professora Universitária, portanto há estas características de facto de Professora Universitária e oriundas de famílias só a nível médio socioeconómico e que está muito bem, e isso dá-nos de facto muito gozo, não é, a gente saber que contribuímos um pouco para isso. Alguns dos melhores alunos enfim das Escolas Secundárias tem sido alunos saídos da nossa escola, o que nos dá muito gozo.

- Bom a nível das mudanças do modelo de Direção e gestão que já aqui falámos, achas que provocou alterações ao nível das práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula e ao nível de clima de escola ou mantém-se tudo na mesma linha?

Eu penso que na nossa escola, no nosso Agrupamento, não houve enfim grandes alterações, nós continuamos a fazer trabalho coletivo, os Departamentos continuam a ter as suas competências e o Conselho Pedagógico continua a decidir o máximo possível, e o Conselho Administrativo continua a funcionar, portanto em termos coletivos, penso que não houve, não podemos nem posso afirmar que de facto por se ter alterado o modelo do órgão coletivo para o órgão unipessoal que se tenha melhorado muito, ou que se tenha digamos assim, alterado práticas, não é, hoje continuamos,

enfim, por via das alterações também ao nível da própria avaliação dos docentes, porque houve essa tentativa de facto da entrada, não é, de alguém que possa questionar, de alguém que possa ajudar a prática ou melhorar a prática dos docentes, mas hoje praticamente o dia-a-dia dos docentes continua a ser o mesmo.

- Também é um Agrupamento pequeno para inovações e para mudanças radicais.

Não, a questão é que há aqui mudanças que não se alteram, o sistema pode mexer enfim e estruturar isto e responsabilizar individualmente o individuo a que chama Diretor e que tem essa responsabilidade da gestão sobre os seus ombros e, a sua exigência, mas o Diretor não vai assistir às aulas, portanto o Diretor não vai assistir às aulas, o Diretor pode estimular de facto os colegas a partilharem, enfim a fazerem uma análise crítica da sua prática, mas é na sala de aula que se pode influenciar de facto e se pode melhorar a prática, prática enfim, do processo ensino-aprendizagem, uns ensinam e outros aprendem, mas também o Diretor também não pode influir no contexto sociofamiliar...

- E o próprio contexto também não deixa por exemplo aqui fazer situações como as Turmas +, como determinados projetos que há e que promovem o sucesso educativo ou tenta promover que eu não sei se promovem ou não promovem, nesse especto até ponho muitas interrogações, mas o contexto não permite ir por aí, mas temos por exemplo outras respostas.

Há limitações, há limitações em termos da distância que os alunos estão, no sentido da própria organização da mancha horária, a gente sabe que os alunos de São Jorge da Beira estão a 30 km, não é, tem o transporte muito cedo e chegam tarde, nos não podemos, temos consciência que não podemos ter aqui os alunos muito cedo, mas também não os podemos libertar muito tarde. Agora temos procurado é evidente com a rede dos apoios que temos implementado por exemplo na área da matemática, e do português, e do Inglês, temos implementado esses apoios em que praticamente hoje, eu lembro-me dos tempos em que os miúdos eram indicados para apoio e o Professor chegava à sala de aula e não tinha lá ninguém, onde é que estão os alunos? Os alunos não iam aos apoios

- Nos últimos anos tem ido

Tem ido porque começamos a colocar um carácter obrigatório, e começamos a envolver os Encarregados de Educação

- E até se tem obtido algum sucesso

Às vezes acontece que há muitos erros que se cometem e não quer dizer que não se cometam agora, que é no fundo a comunicação, o dar conhecimento ao Encarregado de Educação dizer ao aluno que não é obrigatório, mas que é necessário, e se é necessário passa a ser obrigatório, portanto, ou seja verifico pelos mapas e pelos relatórios do apoio educativo que é dado, que os alunos tem aproveitado e alguns que não são indicados vão a essas aulas de apoio, portanto verificámos que ao longo destes anos melhorámos muito em termos da assiduidade dos alunos, recuperámos milhares

de falta e transformamos essas milhares de falta em milhares de presenças nas aulas. Ao nível da disciplina e indisciplina penso que os casos vão aparecendo mas não temos casos graves, penso que o clima escolar está instabilizado e vamos implementar no próximo ano, já no ano anterior implementamos que era para tentar reduzir ao máximo o ruído no espaço escolar, porque entendemos que o ruído, a existência do ruído prejudica a saúde da comunidade escolar e dos elementos que fazem parte da comunidade escolar e porque entendemos que ninguém aprende com o ruído, não é, ninguém aprende com o barulho e vamos e estamos a implementar naquilo que se chama objetivo partilhado no âmbito do Siadap, para o Pessoal Não Docente, portanto no sentido de eles terem esse tipo de intervenções e preocupação dentro e fora do espaço, dentro dos edifícios, e no próprio recinto escolar, e pronto vou tentar procurar sensibilizar também os professores, eles próprios também são muitas vezes elementos que produzem muito ruído, não é, em que pelos ruídos que os alunos fazem eles próprios tem ansiedade de levantar a voz e por sua vez estão a prejudicar os colegas do lado, que muitas vezes estão a trabalhar, enfim com determinada organização na aula e necessitando algumas vezes de algum silêncio e pronto o ruído prejudica sempre alguém, está sempre alguém na escola que está a trabalhar no serviço administrativo, há docentes que estão a reunir, há departamentos que estão a reunir, portanto com ruído nada se faz, penso que temos que fazer um esforço nesse sentido, apesar de a medição que foi feita por uma equipa do Centro de Saúde, num projeto implementado pela DREC, nas escolas da Região Centro, os técnicos tiveram a medir mesmo o ruído que os miúdos faziam no refeitório e eles disseram quer era a escola que tinha valores mais baixos dos decibéis produzidos pelos miúdos, e eu estou a falar d Refeitório, portanto, dizem eles que encontraram escolas de facto que tinham níveis de ruído muito elevados. Mas quando são os próprios funcionários ou professores são produtores de ruído, tem que haver um esforço de toda a comunidade, não só exigimos dos alunos de facto que tem que respeitar os outros que trabalham e os outros estão a trabalhar, eles tem que ter consciência e cada elemento da comunidade tem que ter consciência que vive em comunidade, não vive sozinho, tem que respeitar o trabalho dos outros.

- Acho que sim, eu também tenho um vozeirão...

És tu e a ...

- A minha, coitadita...

- A nível de respostas da escola, portanto a problemas que existem a nível de Matemática, de Língua Portuguesa e até de outras disciplinas até porque há problemas ao nível de várias disciplinas, não é, há dificuldades, às vezes encontram-se dificuldades ao longo do ano, que resposta é que a escola, ou seja o órgão de gestão que organiza esta parte que respostas é que tentam dar? Quer através do Gabinete de Psicologia, quer através dos apoios, quer através da sala de estudo, são respostas viáveis que vocês encontram?

As respostas podem-se encontrar desde que a gente tenha os meios, muitas vezes temos os docentes mas os recursos muitas vezes são escassos, é evidente que nós aproveitámos e penso que aproveitámos bem e estamos a aproveitar o Plano da Matemática, que segundo parece, vai se extinguir, mas nós neste momento temos que apostar na introdução dos novos programas no 1º Ciclo e trabalhar com os colegas e Professores do 1º Ciclo, no sentido de adotarem outros procedimentos, outros procedimentos na abordagem da Matemática com os alunos, porque de facto os resultados obtidos nas provas de aferição não foram de facto muito famosos, mas lá estão as condicionantes do sistema, porque há 2 ou 3 anos, o Ministério da Educação coloca a questão da Escola só poder aderir aos novos programas se obrigatoriamente os professores do 1º ciclo aderirem e é evidente que os professores do 1º ciclo não tendo mais horas disponíveis de trabalho da componente letiva, de trabalho estabelecimento, não quiseram ocupar horas da sua componente individual, não é, para fazer essa formação ao nível dos novos programas da Matemática, não entanto sendo isso uma condicionante os colegas do 2º e 3º ciclo também já não puderam entrar. Portanto, ou seja, é o próprio sistema que limita muitas vezes o desenvolvimento deste ou daquele programa, é evidente que temos estado no Plano da Matemática que tem dado uma ajuda, os miúdos quando as crianças do 1º ciclo e jardim-de-infância, quando vem à nossa escola tem uma atividade, um atelier e que está relacionado com a Matemática, em que os colegas tem assegurado e segundo me chega algum feedback dos colegas do 1º Ciclo muito bem, tem feito um bom trabalho, e pronto, depois enfim de acordo com a dimensão da escola temos entrado e participado no Plano da Matemática, beneficiando até de que o facto de a Professora acompanhante a nível regional, a ... ser da nossa escola, mas vamos, já conversámos com a Conceição a ver se no próximo ano conseguimos lá estar, promover uma formação específica na área da Matemática para os colegas do 1º Ciclo, assim à semelhança daquilo que fizemos na área do Português, não é, na promoção da Língua Portuguesa no ano anterior em que os colegas do 1º ciclo tiveram essa formação também da nossa iniciativa com a participação de uma colega que foi certificada como formadora, e digamos entramos nesse processo, e é um processo semelhante que vamos fazer ao nível da Matemática. De resto temos dificuldades, numa ou outra área, como é do conhecimento, por razões diversas, o recurso humano apesar de existir muitas vezes também tem as suas dificuldades a nível familiar e tem dificuldades enfim ao nível da sua outra componente mas não temos tido casos graves de absentismo ou de ausência ou dever profissional. Mas há uma ou outra área em que existem dificuldades, e os pais e encarregados de educação estão a queixar-se muito nomeadamente do Inglês, mas também verifiquei entre as aulas dadas e assistidas não vai muito por turma meio extraordinário, há ali 10% de ausências.

- Sim porque as faltas também são devidamente justificadas, não é?

Mas depois também verifico no caso de um encarregado de educação no caso da filha tem muitas faltas nessa disciplina e conjugando as faltas da professora com as faltas da aluna, não é...mas vamos ver se conseguimos reforçar essa área, porque a nossa perspetiva sempre foi essa, e já tivemos situações a nível de alguma dificuldade de interação de professores com os alunos e temos encontrado sempre nesta perspetiva de se ajudar o colega no sentido de ultrapassar as suas dificuldades porque temos que entender que não podemos, enfim se não podemos intervir em determinadas áreas podemos de facto ajudar noutras quando existe digamos um conflito do Docente com determinada turma há que intervir de facto ou colocando mais um adulto na sala de aula ou conversando com a turma, ou enfim procurando que o colega também consiga fazer uma reflexão crítica sobre a sua prática e verificar de facto o que está a funcionar mal, porque nós na nossa prática letiva sabemos perfeitamente que pode acontecer e acontece com frequência que é o nosso trabalho com uma turma é excelente, trabalhamos com ela, mas com outra, aquilo não anda...muitas vezes é a característica dos grupos...característica dos grupos, a existência ou não de líderes dentro daquele grupo, porque há líderes que podem de facto ter uma intervenção positiva junto dos colegas e há outros líderes que enfim tem uma intervenção negativa, e nós temos feito um esforço de não penalizar profissional mas sim o de o ajudar...

- Por exemplo o Gabinete de Psicologia a nível de alguns alunos, e atendendo às limitações da escola, ate tem feito um trabalho enfim...um bocadinho limitado mas um bom trabalho em alguns níveis penso eu que, não é?

Vai fazendo

- Vai fazendo, mas também tenta, também tem alguma influência nalguns alunos

Esse também é um recurso que temos que precisamos rentabilizar, não basta ter na Escola um serviço de Psicologia, é necessário também olhar às caraterísticas do próprio recurso, nós no último ano, temos mudado, temos sugerido alguma outra forma de organização, quer ao nível da avaliação psicológica e orientações claras dos alunos mas também temos levado a possibilidade de o próprio serviço e a psicóloga intervir num determinado dia, numa determinada hora num determinado grupo de alunos, portanto, organizamos os horários para que enfim, o serviço de psicologia para intervir tem que intervir quando os alunos estão em atividade letiva, tiramo-los da sala de aula, porque fora da atividade letiva os alunos saem e deslocam-se para as suas localidades, o que cria algumas dificuldades, nós temos que conjugar de facto aqui o horário da psicóloga e dar-lhe a possibilidade de ter um grupo de alunos, uma turma, no ano passado teve do PCA tinha uma hora por semana de intervenção com os alunos e para desenvolver os trabalhos e os programas que são característicos do próprio serviço.

- Olha qual é que é o desempenho assim global que fazes do Agrupamento, em termos organizativos, não é, e em termos dos resultados dos alunos ao nível do 3º Ciclo, e mesmo a nível global?

Bem a gente, muitas vezes quem está por dentro eu acho que deveríamos fazer sempre e podemos sempre fazer um pouco melhor porque a própria legislação que há pouco eu recebi também nos obriga a alterar as coisas e estamos sempre pendentes de no nosso caso da existência ou não da Rede Escolar, do encerramento de escolas, então nesta data em Junho em que já estamos a trabalhar e a organizar o próximo ano letivo, ainda não sabemos hoje se vamos manter as mesmas escolas no 1º Ciclo se não, portanto estamos de facto com estas incertezas que nos levam a demorar, que nos levam a ter algumas dificuldades de decisão mesmo. O Departamento do 1º Ciclo tem funcionado, temos garantido praticamente a substituição dos docentes quando tem necessidade e quando na sua ausência temporária, todos os alunos tem, os alunos com necessidades educativas tem tido o apoio do Professor de Educação Especial, todos os alunos que são indicados para apoio educativo tem tido o apoio educativo, portanto não podemos meter mais recursos a uns do que a outros, não é, agora temos que... no Português temos uma Prova de aferição e volta ao mesmo, tivemos bons de facto resultados superiores à média nacional, já ao nível da matemática nem por isso, mas o trabalho de gestão é um pouco isso, que é aí no fundo reforçamos os aspetos fortes e intervir só nos aspetos que necessitem de melhoria, não é.

- Olha de todas as perguntas que eu te fiz uma pergunta que consideres que eu não tenha feito e que consideres importante nesta perspetiva, que me tenha escapado, assim, neste objeto de estudo ao fim ao cabo, ou neste estudo que eu pretendo.

Não penso que destes-me espaço para eu esticar um pouco, deste-me espaço para eu falar daquilo que ao longo da conversa foi aparecendo, penso que em termos globais acho que não há mais

- Olha eu agradeço-te imenso

ENTREVISTA 6

- Portanto eu dividi a entrevista em 2 partes, talvez não sei, se as entrevistas que tens feito tem sido feitas com a mesma organização, portanto perfil biográfico e académico porque é importante pronto conhecer a pessoa, há quanto tempo cá esta, não está, o que e que conhece da escola e acho que isso até acaba por ser tão importante como as outras questões ou ainda mais importante e portanto eu começo aqui pelo teu nascimento e quando?

Eu nasci em 2 de Setembro de 1974.

Muito giro, 74, o ano da revolução, e a profissão dos teus pais e o nível de escolaridade?

O meu pai é, é não foi empresário do ramo automóvel e tem o 6º ano, o antigo 6º ano, e a minha mãe é doméstica, foi doméstica e tem também o antigo 6º ano.

- Portanto a nível do ambiente social em que tu viveste na tua infância e adolescência e onde vivestes que é no norte não é, em Santa Maria da Feira não é, há algum episódio a nível de infância, a nível de adolescência que depois te tenha marcado para a vida adulta a nível pessoal e profissional ou essas opções já acabam por ser a nível de adulto, certas opções que tomastes nomeadamente a carreira de professor.

Não isso surgiu na altura na candidatura a universidade, nunca tinha pensado no que queria fazer ou no que queria ser quando fosse grande, como se costuma dizer, e foi uma opção natural, fiz uma opção natural.

- Portanto frequentastes o ensino básico e secundário lá em cima em Santa Maria da Feira?

Sim em Santa Maria da Feira

- A nível do 3 ciclo, já que vamos falar essencialmente sobre o 3 Ciclo, que diferenças é que encontras no teu tempo de estudante e agora?

Diferenças?

- Sim, grandes diferenças.

Existem muitas, olha os programas que são lecionados, não é, as disciplinas que eles tem agora e que nós não tínhamos, não é, e que agora também vão terminar algumas, a carga horária penso eu, não tenho bem a ideia mas penso que era diferente a carga horária, lembro-me que a carga horária de português e de matemática é diferente, eu lembro-me também de que a carga horária das línguas estrangeiras era diferente também, e as grandes diferenças estão aí, e no número de alunos por turma também, eu sempre tive turmas e a minha zona é uma zona muito populosa, com muita densidade populacional mas sempre tive turmas de 32, 30, éramos sempre turmas muito grandes, e aqui as turmas são muito pequenas, não é, a grande diferença também é essa. De resto...

- É tudo mais ou menos igual

Não há mais nada assim...

- A nível do curso superior que frequentastes foi em Aveiro não é?

Sim em Aveiro

- A nível das línguas não é,

Sim Português e Inglês

Português e Inglês, portanto a nível de outra formação não sentiste até hoje a necessidade de fazer uma formação complementar além da formação contínua.

Fiz em 2005 uma formação de administração e gestão escolar porque achei que surgiu a oportunidade através do INA, do Instituto Nacional de Administração me surgiu essa oportunidade

e fiz porque achei que necessitava de algumas coisas que nós, no cargo em que eu estou, ou nas funções que estou a desempenhar a nossa vida universitária não nos prepara para isso não é, e senti essa lacuna e surgiu essa oportunidade e frequentei em 2005 uma formação de gestão e administração escolar,

- Até pelo cargo em que já estavas, desde 2002, não é?

Já estava desde 2002, sim.

- Juntamente com o Vítor, portanto mantém-se a mesma equipa mais ou menos

Vítor, o Florentino e eu, foi variando as educadoras porque entretanto a Céu aposentou-se, entrou a Carmita, entretanto a Carmita saiu porque a lei assim o obriga

- E até por iniciativa de grupo, pois vocês concorreram depois para o Executivo face a situação existente não é, e face a que achavam que devia haver outra resposta portanto foi sempre...

A ideia principal não foi essa, foi cortar um bocadinho com o que estava instituído não é, e que achávamos que se devia mudar porque foi essa a principal e a primeira ideia.

Há quantos anos é que das aulas?

Há quantos anos dou aulas?

Sim, mais ou menos?

Dou aulas há 15 anos

Há 15 anos e disciplinas e que lecionastes até hoje?

Já lecionei Português, de 7º, 8º, 9º, 10º e 11º ano e já leccionei Inglês do 7º ao 12º ano.

- E neste Agrupamento já estas há?

12 anos.

- 12 anos, lecionastes aqui a disciplina de Inglês e ocupastes aqui algum cargo para além de Vice-Presidente e de Vice-Diretor.

Já, Diretor de Turma, antes de entrar para a Direção fui Diretor de Turma durante 3 anos e mais nada.

- Portanto conheces perfeitamente a parte que vai para além do topo, também conheces tudo aquilo que acontece aqui na escola a nível intermédio, não é?

Sim aqui nesta escola fui só Diretor de Turma, noutras escolas...

- Mas conheces bem a dinâmica da escola

Noutras escolas já fui Representante do Grupo Disciplinar, já estive assento no Pedagógico como o Responsável de Cursos Profissionais e ainda há aqui algumas mais coisitas, e como estavas a dizer dá-nos o conhecimento de como funciona não só na prática um pouco mas...

- Pois eu há bocado falava, até falava com o Diretor e por exemplo interessa-nos sim senhor uma base académica mas mais importante será a experiencia e a pratica porque vais aprendendo...

Eu falo da minha formação académica e digo isso a toda a gente, que foi uma boa formação, agora não me parece que na altura não me pareceu que tivesse sido a melhor formação para a realidade que iríamos encontrar, e para mim e para os meus colegas de estágio foi um grande choque quando chegámos a uma escola, e na altura nos lecionávamos e tínhamos uma turma, não é, onde lecionávamos e não estávamos minimamente preparados para o que iríamos encontrar porque toda a formação que nós tivemos em Aveiro, e não sei se agora é igual, não faço a mínima ideia, era muito vocacionada para a teórica, muito virada para a teórica, o problema das línguas também e esse sabes, e a teoria, a teoria, a teoria... e depois na parte da prática pedagógica, estás a perceber do trabalho, foi um choque muito grande para nós, porque não estávamos minimamente preparados para isso, e custou.

- E passas de uma turma como aconteceu a mim para o 8

É, é

- E de uma turma de secundário para turmas...

É e eu que fiz o estágio numa turma de 7º ano em Português e numa turma de 8º ano em Inglês, depois no ano seguinte fui colocado numa escola perto de Coimbra em Miranda do Corvo, e tive Português de 7º ano e 8º ano e depois tive Inglês de 11º e 12º ano, fui corrigir exames nacionais logo no segundo ano de serviço e isso é um choque muito grande e a gente tem que estar preparados para isso, não é, embora tenha custado e nesse ano trabalhei muito, principalmente a preparar o 12º ano, trabalhei muito e tive que me habituar.

- E a experiencia é que faz tudo, eu penso que é...

Sim, e muitas vezes oh Isabel, deixa-me só dizer-te isto, muitas vezes as pessoas não tem noção, muitos colegas nossos não tem a noção que embora eu esteja na Direção já passei por muitas, por muitos cargos e já desempenhei muitas funções na escola, não é, e que sei como funciona e sei o trabalho que dá, e penso que muitas vezes os nossos colegas não tem essa noção, pensam que eu já nasci Subdiretor, ou já nasci neste cargo e que nunca passei por Professor, Diretor de Turma, estás a perceber?

- Isso também é complicado por vezes gerir determinados recursos, não é, e às vezes fazer determinadas coisas

Muito difícil, é muito difícil e as pessoas não tem essa noção, pensam que a gente chegou aqui, foi eleito Diretor e Subdiretor e pronto, e só sabemos fazer isto, mandar fazer, mas não, nós temos noção do que é e que é (preciso fazer) e o Vítor até mais porque tem muitos mais anos de serviço, mais experiência do que eu.

-Que balanço é que fazes não só desta tua experiencia enquanto professor, não é, porque é importante e a ligação aos alunos aqui na escola mas essencialmente enquanto Vice-Presidente e Subdiretor, daqui a bocado já vamos passar para o teu papel.

Balanço...

- Sim Balanço, se foi positivo...

Eu sou muito, tu sabes como eu sou, sou muito aberto, muito frontal e muitas vezes as pessoas não entendem o que eu digo e o que eu mando fazer ou o que eu peço para fazer, porque isto às vezes do mandar fazer é difícil.

- E em meios pequenos é mais difícil

É, mas o balanço que faço é muito positivo, há dias em que eu chego a casa e penso que estou farto de aturar aquela gente e não sei o quê, mas depois não, fazendo o global, ou o balanço global de tudo, é muito positivo, se o voltava a fazer? Voltava porque dá luta, não é, se todos os dias são diferentes, todos os dias há coisas novas para fazer, não estou a dizer que a gente na sala de aula não tenha...

- E até com as características do Agrupamento, em que eu acho que tem umas características muito interessantes e por isso mesmo, eu na altura já tinha entregue aquele papel, que tive a ler agora aqui, e como tu sabes, esta entrevista é anónima, eu optei por fazer entrevistas anónimas e vou por uma sigla até para as pessoas estarem mais à vontade, não é que se for necessário, este tipo de estudo, nós tentamos aqui encontrar pontos fortes e tentamos mesmo isso, tentar estudar uma realidade, que é a realidade da maior parte das escolas portuguesas e a gente esquece-se um bocado disso e face agora ao mega Agrupamentos que aí vem não é, esquecemo-nos que há Agrupamentos com características especiais, não é, e escolas e alunos com características especiais.

Muitas vezes este tipo de Agrupamento não é tido em conta quando se faz esse tipo de agregações, não é, tudo muito bem pertencemos ao concelho da ..., mas temos uma realidade completamente diferente e temos aqui o nosso vizinho que é o Tortosendo que está aqui a 10 km, está colado á cidade da ..., é um Agrupamento que está ali na cintura da cidade não é, que é completamente diferente deste, este aqui, a zona rural esta cá toda deste lado, com todos os problemas e situações específicas da região, não esquecendo que nós apanhamos ... que fica a 1 hora de viagem daqui.

- A forma de atuar da Direção tem que ser um bocadinho diferente, um bocadinho ou muito...

Tem que ser diferente, temos que nos adaptar a isso.

- Em termos pedagógicos porque as variáveis aqui são completamente diferentes.

Sim, temos que nos adaptar a isso.

- Um miúdo que demora 10 minutos de carro para ir para a escola

..Ou vai a pé...

- Ou um miúdo que vem de autocarro é completamente diferente.

Por exemplo os nossos alunos para fazer o exame de português e de matemática, os que vêm de ... ou daquela zona da ..., levantam-se às 6:30 da manhã para apanhar o transporte..

- E eles quando aqui chegam já vem cansados.

Os da ... se calhar levantam-se às 8:00 para fazer o exame às 9:00, os que não se levantam às 8:30 se calhar e que moram perto, mas pronto.

- Aspetos positivos a nível da percepção do Agrupamento e da descrição geral do Agrupamento e tu tens melhor percepção do que é, não é porque estás cá há mais anos e porque estás numa posição totalmente diferente não é, ao nível de aspetos e características do Agrupamento, pontos fortes e desafios deste Agrupamento? Que possas indicar

Pontos fortes, um dos pontos fortes eu acho que é o número de alunos que o Agrupamento tem não é.

- Permite um acompanhamento melhor?

Sim permite um melhor acompanhamento e faz-se um acompanhamento mais próximo não é, e nota-se que o acompanhamento que nós damos aos alunos, não estou a dizer que é bom ou mau mas é um acompanhamento mais próximo, mais pessoal do que se tivéssemos um Agrupamento com mil alunos ou mil e duzentos ou trezentos não é, aí é quase impossível...

- Hoje se calhar até ao professor dá um acompanhamento mais pormenorizado

E, a outra vantagem termos turmas mais reduzidas, não é, porque ainda há bocadinho eu dizia de ter dito que quando eu estava a estudar tínhamos turmas de 30, 32 alunos, não é, e sei que há turmas na ... que tem 28 ou 29 e 30 alunos, nós aqui temos turmas com 20 alunos, temos turmas com 15 alunos, é natural que um dos pontos fortes seja esse, o acompanhamento mais pessoal, mais próximo dos alunos e a identificação de problemas muito mais rápida.

- E a nível de acompanhamento?

O acompanhamento já depende de quem faz o acompanhamento e de quem o analisa

- A nível da população estudante e aí se calhar será um dos pontos mais fracos tem a ver com o contexto socioeconómico da maior parte destes alunos.

Tem, tem,

- E tem a ver com o Agrupamento se estender...

À zona sul do concelho, a zona sul toda é um dos pontos fracos se me estas a perguntar qual deles, ou um deles e mesmo as baixas expectativas que os nossos alunos tem mas isso os podemos tentar combater isso tudo, mas as famílias tem um papel importante aí, não é?

- Apesar de se tentar trazer a família cá, não se consegue, não tem sido muito fácil.

Não porque se levantam as questões dos transportes, questões da deslocação, não é, um Encarregado de Educação para se deslocar de ... aqui, se não vier no transporte público que é uma vez por dia, logo de manhã, tem que alugar um táxi, e o táxi leva 35 euros para cá vir e hoje em dia 35 euros é muito dinheiro, e a gente tem que entender isso.

- Achas que há uma boa ligação daqui do Agrupamento e a comunidade, e que isso é importante para a inserção dos meninos.

Há e eu notei nos últimos 4/5 anos, notei isso, é trabalho também do Diretor, o Diretor também faz esse trabalho e puxou muito por isso.

- Que é um dos objetivos do Projeto Educativo, um dos grandes objetivos

Sim um dos grandes objetivos que nos últimos 4 aninhos, 4/5 anos acho que há um envolvimento maior da comunidade e da escola, o que não havia porque se criavam aqui algumas barreiras por parte da escola e também por parte da comunidade. Isso foi sendo ultrapassado lentamente e vai-se ultrapassando todos os dias e por exemplo nós temos atividades que envolvemos a comunidade e chamamos por eles e muitas vezes a comunidade utiliza os nossos espaços porque nós os cedemos e proporcionamos que o espaço sirva para desenvolver as suas atividades, estou a lembrar-me por exemplo de quando fazem os torneios disto, os torneios daquilo, os encontros disto, os encontros daquilo, ou o encontro de folclore do ..., ou pá, utilizam as nossas instalações todas não é, tem que haver aí uma abertura nossa e uma abertura deles também e as instituições também, uma coisa que não existia é que a escola chegava 6ª feira às 5 horas pm e fechava a porta e abria 2ª feira de manhã.

- E agora não, há vários cursos...

Sim trabalhos muito também com essas parecerias, que é importante.

- Olha no que diz respeito às lideranças e criações e às mudanças do papel do Diretor, achas que nos últimos anos, neste caso, estas cá há 12 anos, nestes 12 anos e já passamos por várias legislações, não é, que modifica o papel ou papéis do Diretor achas que com esta nova regulação, local e políticas públicas de educação, achas que os papéis do Diretor mudaram mesmo na prática? Sabemos que mudaram em termos de legislação, não é?

Na teoria sim mudou, na prática acho que piorou, piorou porque sempre que há uma alteração e sempre que há alterações há sempre competências e delegações específicas de competências no Diretor, mas concluindo e analisando bem, não são assim como se diz, ou não são como se pretende escrever, dizem que agora vem para aí coisa nova, não sei, vamos ver, vamos aguardar.

- Mas a Escola vem no reforço do papel do Diretor ...

Sim, mas o papel do Diretor está sempre dependente de...

- Porque se não tiver uma boa equipa não consegue ...

Também é verdade, mas depois o Diretor tem a competência para isto ou para aquilo, mas desde que devidamente autorizado, não é, ora se tem a competência, não é, é uma competência limitada, não é, a gente quando diz o Diretor tem competência para, não é, ficamos com aquela ideia de que tem competência para fazer aquela coisa, mas não, é uma competência limitada, desde que ...

- Na prática os papéis se mantêm e continua a haver a mesma cultura organizacional que tu encontras desde há 10 anos para cá

Sim, completamente igual

- Ou se mantém o mesmo grupo mas de gestão é mais ou menos a mesma orgânica e o mesmo plano de ação, ao fim ao cabo, mudaram algumas coisitas, não é, vai mudando...

Sim vai-se mudando até porque há imposições

- E tu tem mais delegado a nível se calhar da parte mais pedagógica não é, a nível do 3º Ciclo de 2º Ciclo, 2º e 3º Ciclos e portanto organizas mais essa parte e a nível de distribuição de serviços e essas coisas...

Sim horários, distribuição de serviços

- Isso se formos a ver é uma responsabilidade tao grande ou maior a nível do Diretor, pelo menos penso eu.

O Diretor quando é eleito e nós trabalhamos na equipa dele, faz uma delegação de competências, não é, e essa parte calhou-me a mim porque sou eu que estou no 3º Ciclo, porque sou eu que estou a representar o 2º e 3º Ciclo e calhou-me a mim, e claro que, o Diretor podia e acompanha, mas ele podia ficar com essa responsabilidade e com essa competência mas não podemos esquecer que o Diretor não é só Diretor da parte pedagógica do Agrupamento, e não é só o Diretor da parte pedagógica do 2 e 3 Ciclo não é, há toda uma burocracia, um trabalho burocrático que é preciso fazer porque a escola não funciona só na parte pedagógica, não é, e essa parte calhou-me a mim.

- E os papéis do Vice-Diretor, ou Vice-Presidente mantem-se, só muda o nome, muda de Vice-Presidente para Vice-Diretor..

Há bocado perguntaste-me se as competências do Diretor tinham mudado e eu disse-te que não, mas que na teoria que sim, mas olha que em relação ao Subdiretor ou Vice-Presidente, mudou um pouco, eu acho que há mais responsabilidade, uma responsabilização maior no Diretor, Subdiretor e no adjunto do que era antigamente com os Vice-Presidentes, porque dantes eramos 2 Vice-Presidentes, não é, ou 3 na altura

- Apesar de ser um órgão colegial

Sim

- Em princípio seria até mais

Aí as competências dos Vice-Presidentes que eramos todos Vice-Presidentes, eram mais limitadas, desde que entrámos nesta parte de Direção, do Diretor, Subdiretor e Adjunto eu acho que as competências do Subdiretor são muito maiores.

- A que nível é que achas que são muito maiores?

Olha a nível da parte pedagógica como eu estava a dizer há bocado são o triplo das competências...o triplo...Desde que delegados pelo Diretor, o nosso Diretor delega sempre, não é, ele é que é eleito, não é, ele depois escolhe a equipa que quer

- Por exemplo

Por exemplo na gestão do pessoal Não-Docente, por exemplo, estás a perceber

- Mesmo a nível de horários e de ...

A nível dos horários e da distribuição dos serviços isso se mantem, o Diretor tem sempre a ultima palavra e o Sub pode fazer um excelente trabalho mas o Diretor tem sempre a ultima palavra, não estou a dizer que o faça não é, agora acho que na parte da gestão de Pessoal Não-Docente e gestão de Pessoal Docente ganhou muito mais competências, o Subdiretor, desde que delegadas.

- Pois tem que sempre haver uma delegação de competências, quer para um, quer para o outro.

Anteriormente dizia-se que o Vice-Presidente fazia a gestão do Pessoal Docente e Não Docente do Agrupamento, não é, e agora define que o Subdiretor faz a gestão, o controlo e a avaliação de ...só ai já se vê, gestão, controlo e avaliação, passamos de gestão para gestão, controlo e avaliação, logo ai...

- Alarga muito mais e mais responsabilidade

Mais responsabilidades

- Achas que as estratégias de liderança e gestão também mudaram ao longo dos anos, temos uma liderança mais que, consideras ela autoritária, considera-la transformadora, inovadora, que tipo de liderança é que achas que se exerce aqui, ou tenta-se exercer ao nível do topo e a nível intermédio, porque também é importante.

Eu ontem tive uma discussão, uma reunião com uma funcionária desta escola que comparou a gestão e a liderança deste Agrupamento com outro e eu disse à funcionaria que tão simples como isso, as pessoas são diferentes, a gestão é diferente e a liderança é diferente,

- E o meio é diferente e as pessoas...

E o meio é diferente e as pessoas também, agora se a nossa é a melhor ou se a deles é pior, isso não sei porque cada um depende do seu feitio, da sua maneira de ser, da maneira como encara as coisas. Agora como é a nossa liderança...

- Achas que tenta conduzir as coisas de uma maneira ou tenta..

Não é autoritária

- Não tenta impor

É impositiva se calhar devia ser mais, há algumas situações que eu acho que devia ser mais, mas nunca fomos assim, há 10 anos que estamos aqui e nunca fomos assim, não há necessidade de estarmos a impor ou exercer a nossa autoridade ou o nosso poder

- Só mesmo quando vocês achem mesmo necessário

Às vezes é necessário

- Porque há pessoas que as vezes também não aceitam

Há situações em que a gente tem que mostrar que é Subdiretor, Diretor ou que é Adjunto não é, agora no dia-a-dia e no geral acho que não autoritária não, pelo contrário, por vezes aberta demais

- A nível intermédio ou de outras funções acaba por limitar um bocadito

Limita, limita e muitas vezes a liderança intermédia que toma decisões que temos que as assumir, embora a gente não concorde ou pense que não devia ter sido feita assim, temos que as assumir, muitas vezes tem que ser assim e há escolas que não o fazem, eu digo que é assim, ele diz que é assado, mas eu é que sou o Diretor e é assim que se tem que fazer não é, e muitas vezes nós aqui temos que assumir as decisões

- Até porque é um meio muito pequenino, e uma escola ou fim ao cabo (pequena)

E às vezes custa e a gente não concorda mas tem que assumir.

- Mas eu acho que a estratégia pelo menos nos 6 anos que eu aqui estou a nível de estratégia se mantem mais ou menos, não há assim mudanças radicais.

Não, as mudanças que têm existido Isabel, são as mudanças que são impostas pela legislação, e que somos obrigadas a fazer-las.

- Mas que no fundo não são mudanças que sejam visíveis

Não, não.

- Porque vocês continuam e até tenho aqui uma questão sobre isso quando há tomadas de decisão, apesar do Diretor ser um órgão unipessoal eu continuo a achar que continua a chamar-vos e ...

Reunimo-nos mensalmente como o fazíamos anteriormente, e não havia necessidade, porque ele é que é o Diretor.

-Terá um ou outro ponto em que poderá tomar uma decisão mas continua a apoiar-se...

Sempre, sempre trabalhamos assim.

- A nível do Projeto Educativo, a nível de grandes objetivos, qual é que achas que é, portanto tu tens um papel, e também és responsável, como todos nós, cada um à sua maneira pelas grandes linhas do processo educativo e pela execução desse mesmo projeto educativo, não é, e atingimos determinados objetivos, em função do papel que tem na escola, não é, e portanto um dos objetivos que tu consideres que é primordial para esta escola?

Para mim o mais importante seria o de aproximar a comunidade da escola e aproximar ou chamar ou trazer os Encarregados de Educação à Escola.

- Apesar de a Escola ter iniciativas

Tem é que se devem continuar a ter e por muito que falhe, por muito que não se consiga, temos que continuar até conseguirmos, ter uma participação dos Encarregados de Educação na vida da Escola, não só quando são convocados não é, ou por Diretores de Turma ou por qualquer situação que ou porque tem que vir fazer uma matrícula dum filho, mas tomar também a iniciativa de virem à Escola.

- E achas que isso é importante para o sucesso dos miúdos?

Acho.

- Eu quando falo em sucesso educativo, não falo só ao nível de resultados quantificáveis

Sim, sim, oh Isabel todo o miúdo, na minha opinião, todo o miúdo que sinta acompanhado, que sinta interesse por parte da família na vida da escola ou na escola não é, acho que se motiva que se empenha e que gosta de mostrar, não é, temos uma atividade que por exemplo hoje almoço contigo, bom no primeiro ano vieram 2 ou 3 Pais, no 2º ano vieram 4 ou 5 e este ano vieram 13, estás a perceber, oh pá, devagarinho vamos puxando as pessoas para cá, e são atividades importantes agora, é importante é que os pais também venham à escola por própria iniciativa, que venham, agora e como eu te disse há bocadinho, o meio também não o facilita, porque um pai se não tiver transportes, se não conseguir fazer a deslocação à escola, vem eventualmente pode vir se houver algum problema grave com o filho, agora se não houver alguma situação que ele possa evitar cá vir, não vem não é, mas nós temos que ir tentando e o mais importante é isso, é chamar cá os pais também para os miúdos sentirem que tem acompanhamento.

- Olha a nível geral, portanto que outras pessoas ou cargos é que destacas nos papéis de liderança e de gestão desta escola, que eu acho que são importantes ou que possam ser importantes e ter um papel fundamental aqui na escola.

Aqui na escola

- Não só a nível organizativo mas também a nível do impacto que tem depois sobre os alunos, que é sempre esse o nosso objetivo.

É para mim importantíssimo a parte dos Diretores de Turma, são eles que tem o contacto mais directo com os alunos, com os pais.

- E tem evoluído? Mudanças, mantem-se desde há 10 anos para cá, ou achas que houve uma evolução pela positiva?

Oh Isabel houve uma evolução no papel do Diretor de Turma e em concreto na nossa Escola acho que o Diretor de Turma, os Diretores de Turma tem feito um acompanhamento mais próximo dos alunos, não é, porque lembro-me dos primeiros anos que estive na Direção, fazia-me impressão que um Diretor de Turma se limitasse a tirar faltas e lançar a avaliação. O Diretor de Turma não é só isso, agora é claro que com esta nova legislação que aí temos a organização do ano letivo vai-se perder um bocadinho, o Diretor de Turma agora não tem redução, a redução é definida pelo Diretor na função do Scd e do trabalho de estabelecimento, e claro que se calhar se vai perder um bocadinho, alguns Diretores de Turma, não vão perder se calhar esse interesse e essa preocupação com os alunos, não todos não acredito, porque há Diretores de Turma e a gente sabe que há Diretores de Turma que são preocupados e que vão continuar a fazer o mesmo trabalho, mesmo não tendo a formação cívica e as tais 2 horas de redução, mas há pessoas que eventualmente vão deixar de ter interesse e se importar e de se preocuparem com isso. Isso é certinho, não é.

- Olha achas que há uma cultura do trabalho corporativo se desenvolveu aqui na escola/Agrupamento, não só na escola

Não, não acho

- Não achas?

Não

- E a nível do 3 Ciclo especificamente

Especificamente a nível do 3 Ciclo.

- Achas que ...

Oh Isabel há um grupo disciplinar que eventualmente até trabalha, um departamento que até eventualmente até trabalha, mas no geral não.

- Nem mesmo a nível dos 3 Ciclos, do pré-escolar...

Mesmo aí

- Não se consegue mesmo tentando

Oh Isabel nós já tentámos reuniões de articulação horizontais, reuniões de articulação vertical, já se tentou varias vezes, não é, a deslocação de 1 professor do 2º Ciclo de Português e de Matemática as reuniões do 1º Ciclo para ter conhecimento dos alunos que vão transitar do 4º ano para o 5º ano e das dificuldades, dos problemas mas depois disso não passa de uma reunião, a Direção convoca, diz que vão estar presentes estes e estes e que vão tratar deste assunto mas partindo do princípio que depois não é, a seguir se calhar no final do 1º Período não é, se calhar se reúnem os mesmos e discutem os assuntos sobre a evolução do miúdo, se houve se não houve, não o fazem, ficam-se por ali, vem para aqui o António do 4º ano para o 5º ano porque tem estes problemas, porque é mau nisto e é bom naquilo.

- Devia haver se calhar essa articulação entre Ciclos não é, ou passagem de entre Ciclos apesar de os miúdos estarem bem inseridos.

Então, esta coisa dos miúdos virem cá às 4as feiras, isto integra-os na escola, conhecem os espaços, a escola já não é a escola grande que nós vamos e não conhecemos onde é a cozinha, não sabemos onde é o Bar, não é, e nós vamos conhecendo os alunos, eles vem cá e a gente vai vendo

- Mas é uma integração mais a nível físico, ou fim ao cabo?

Sim, sim

- Porque as pessoas que os recebem acabam por não ter, se houvesse mais aquela articulação por exemplo quando estamos aqui a falar de trabalho corporativo, não é só a nível de atividades...

Eu sei eu percebi, e mesmo a nível de atividades também falha um bocadinho, porque se olharmos assim globalmente, quem faz o trabalho de cooperação para as atividades é meia dúzia de pessoas e nós sabemos. É um grupo sei lá de 10 pessoas que se calhar organizam atividades o ano todo, não é, fazem uma Feira, não é, fazem uma atividade, estás a perceber e não se passa dali.

- Acaba por ser sempre as mesmas atividades ao longo do ano, não é?

E eu que estou com o plano de atividades, que costumo fazê-lo, que ao compilar, noto que aproveito sempre a grelha do ano anterior e as alterações são muito poucas ou nenhuma, estás a entender, pá há uma Visita de Estudo que é a um local diferente, ou seja o que for, mas depois as grandes atividades são sempre as mesmas, que é o Sarau, porque é o arraial, porque é a Feira de Inverno, estás a perceber, são aquelas 3 ou 4 grandes atividades que se fazem todos os anos, com as mesmas pessoas, dinamizadas, organizadas pelas mesmas pessoas e o Dia do Agrupamento são as 4 grandes atividades e que se fazem sempre pelas mesmas pessoas.

- Mas os miúdos até aceitam bem essas atividades...

Eu não estou a dizer que não mas, e que se devam manter

- Sim mas devíamos ter uma inovação ou uma mudança

Se calhar temos 4 mas devíamos ter 5 ou 6 atividades, agora não me parece ...

- Ter uma ou duas mais gerais

E sabes o que depois chateia muito Isabel, é que esse grupo de pessoas, ou as pessoas que organizam essas 4 grandes atividades depois também são criticadas por quem nada faz, que devia ter sido assim, que devia ter feito assado, e muitas vezes desmotiva quem organiza e chateia-me a mim que o que me apetece dizer é então organiza tu, faz tu uma atividade, está mal organizada então faz outra e aconteceu no dia do Agrupamento e ouvi duas colegas nossas a criticar a organização do Dia do Agrupamento, estás a perceber eles não tem noção do trabalho que aquilo dá e do que é preciso organizar, agora mas são colegas nossas que estiveram sentadas ali na sala de professores o tempo todo, foram assistir ao Desfile de moda que houve e foram sentar-se na sala de professores...

- Pois o problema acaba por ser esse...

E eu ouvi porque fui buscar uma garrafa de água e ouvi a criticar a organização que estava tudo mal organizado, eles não podem criticar, primeiro porque não participam na organização, e depois, porque não desenvolvem nenhum tipo de atividade, essas pessoas tem que se calar...

E nós verificámos que a nível de Conselhos de turma também acontece o mesmo...

Claro.

Eu até posso concordar que estão mal organizadas ou que devia ter sido organizada de outra maneira mas até podemos concordar com isso, tudo bem, agora não lhes reconheço é direito de ...

- Até porque as colegas tiveram trabalho, não é.

Bem ou mal organizado mas se calhar isso está bem organizado, isso cada uma organiza da maneira que acha que deve organizar.

- Achas que há uma rentabilização dos recursos e das estruturas intermédias?

Há

- Achas que sim, tu que fazes aí a distribuição de e temos determinados perfis

Claro, nós temos que trabalhar com aquilo que temos não é, temos que fazer omeletes com os ovos que temos e muitas vezes sabemos que é difícil fazer uma distribuição, a distribuição perfeita não existe, não se consegue, porque cada pessoa tem a sua especificidade, as suas dificuldades, as suas limitações não é, e muitas vezes é difícil e é preciso dar a volta à cabeça para tentar colmatar as dificuldades e os problemas de algumas pessoas e muitas vezes sabemos que temos que vedar algumas situações a algumas pessoas, depois temos que trancar este e aquele, trancar este e aquele sector e só depois sobra isto.

- E depois andam os outros a queixarem-se e para vocês é um trabalho um bocado chato a esse nível. Ao nível da abertura do Agrupamento a comunidade já aqui vimos que o que temos, a nível do Agrupamento, a nível de parcerias e protocolos e a nível de rentabilização destes pareceres e protocolos não é, principalmente parcerias e protocolos qual é que é o impacto destas parcerias e protocolos que temos atualmente e que tenhamos tido ao longo dos anos a nível da também diversificação de oportunidades de aprendizagem, não é, sempre conduzindo os alunos a terminar, neste caso o 3º Ciclo aqui na Escola da melhor maneira?

Os pareceres e protocolos que temos atualmente temos com a Escola Profissional do ... e temos com a ... ao nível das Novas Oportunidades ou dos Cursos RVCC, a parceria ou o protocolo que temos com a Profissional do ... depois leva a outro tipo de protocolos com as instituições em que os nossos alunos estagiam no final dos seus cursos. Se é importante, é importantíssimo para os nossos alunos, é uma saída, é dar-lhes uma qualificação profissional ao menos não é, é uma qualificação escolar pelo menos ao nível do 9º ano e depois há alunos que aproveitam e continuam o seu percurso para o Secundário e eventualmente alguns até na área onde foram integrados, e isso é importantíssimo para eles, porque como há bocadinho dizíamos as expectativas aqui são quase nulas.

- Pois, eu desde que vim para aqui já vocês fazem, tínhamos a mecânica, vocês sempre tentaram dar resposta a algumas necessidades que os alunos tinham.

Nem todos os alunos podem ir para o Ensino Secundário no currículo normal, do Agrupamento há um, dois, ou três ou quatro, nem todos tem essa capacidade e nem todos o conseguem, e nós apercebemo-nos há uns anos que os alunos que terminaram o 9º ano por ali ficavam não é, faziam o 9º e depois iam trabalhar para as obras, para as minas, estás a perceber, e era preciso e necessário arranjar alguma solução para esse tipo de alunos, porque a maior parte claro vai para a ... e para as Escolas Secundárias e para os currículos do Agrupamento 1, 2 e 3. E os outros 15 ou 20 por ano que, o que e que fazem o 9º ano e vão trabalhar ou entram para o mercado de trabalho, ou ficam em casa e a ideia foi mesmo essa, começar a criar diversidade de oferta para eles também.

- Olha a nível de programas especiais que vocês tenham a Direção feito ou promovido aliás neste caso, para aperfeiçoamento profissional de professores e não só de professores também de Pessoal

Não Docente, também nós temos que entender que isto do Ensino é um todo e para a maioria tentando sempre melhorar os contextos de aprendizagem e sempre na perspectiva de uma melhoria dos resultados não é, sejam qualitativos e sejam quantitativos, que tipos de programas é que o Agrupamento ou em que a Direção tentou envolver-se?

Formação, oh Isabel a formação tem nos últimos 2 ou 3 anos tem estado um bocadinho estagnada, teve virada para o PTE como sabes e agora estagnou um bocadinho. O Ministério também deixou de fazer a aposta na formação contínua de professores e de Pessoal Não Docente.

- Mas vocês o fizeram a nível dos Diretores de Turma, tem esse cuidado pelo menos

Sim, nós vamos tentando oferecer dentro das nossas ...

- Limitações, não é, ate porque são muitas.

Dentro das nossas limitações vamos tentando oferecer e vamos tentando variar a oferta, agora é claro que a chamada formação contínua está praticamente morta

- Mas essa é a outro nível, eu estou a falar das necessidades da escola, dos planos TIC

Isso faz-se sempre

- A escola Virtual...

Fazemos, os Diretores de Turma como dissestes há pouco sim senhora, fizemos a Escola Virtual há dois anos.

- Isto para quê?, para se manter o quê? A atualização, não é? Porque em termos de inovação nós não temos grandes coisas.

Não, não temos

- Não conseguimos

E depois a nível Pessoal Não Docente a nível de primeiros socorros, a nível da segurança, a nível da formação a nível de quadros interactivos não só do funcionamento e manuseamento, mas da montagem, da manutenção, também é importante porque um quadro interactivo não é só utilizar e desligar.

- Nós a nível de recursos até estamos muito bem, de recursos materiais não é, aqui a escola, a nível de recursos até estamos muito bem não é?

Nós não nos podemos queixar.

- Não nos podemos queixar, portanto tu já atribuístes aqui um papel extremamente importante às estruturas intermédias para a melhoria dos resultados de aprendizagem, não só Diretores de Turma, Departamentos, implementação do PNL, achas que isso é extremamente importante e achas que melhorou ou ajudou a melhorar os resultados a nível geral.

Sim ajuda e muito.

Ajuda e muito, portanto estamos melhores do que há 10 anos atrás?

Estamos.

- Mas a linha de ação mantém-se a mesma sempre tentando implementar novas coisas, novos projetos que vocês vão aproveitando e que são institucionalizados não é, porque se calhar não há programas especiais que nós vemos noutras escolas e que teriam algum sucesso?

Oh Isabel, aparecem muitos programas e muitos projetos lançados todos os anos, isso há, agora, nós temos que analisar de acordo com a nossa realidade não é, que é tudo muito bonito vermos na televisão as escolas do saber mais, e não sei quê, mas se calhar a nível do nosso Agrupamento e atendendo à realidade social e cultural que nós temos, não daria nada, iríamos nós estar a perder o nosso tempo e iríamos nós se calhar a boicotar 1 ano sim em que não iríamos tirar nada daí. Não iríamos tirar nada daí.

- Achas que há resposta suficiente por parte da escola? A nível dos apoios...

Há a nossa análise que nós fazemos dos nossos projetos e nós recebemos também esse edital do saber +, fazer + e das turmas + e depois nós analisamos tudo e fomos analisar mais à frente, o que é que isto poderá trazer, não é, que futuro isto terá, e analisando isto tudo, e dando a volta a isso tudo, vamos desenvolver só para dizer que somos uma turma +, temos uma escola +...

- Até porque nós já fizemos aqui um bocadinho em separado mas damos novas respostas aqui com o PCA e com o CEF, não é?

Tenta-se.

- Não se tenta outra oferta, uma oferta educativa diversificada a esse nível, até para colmatar essas dificuldades de alguns alunos como tu me dissesstes. Portanto, a nível de autoavaliação que tem feito, porque nós sabemos que outro processo está agora numa fase pelo menos inicial achas que era importante se calhar haver uma discussão prévia dos resultados do ano anterior, no início de cada ano, para tentar dar resposta a determinadas situações que sejam referidas ou não? Ou achas que é suficiente?

A análise dos resultados faz-se no Conselho Pedagógico, no último pedagógico do ano letivo faz-se essa análise dos resultados.

E achas que é importante?

É importante, muitas vezes e agora na minha opinião muitas vezes acho que na última reunião do pedagógico normalmente é em Julho, e depois os Departamentos reunindo-se em Setembro, essa informação perde-se um bocadinho, perde-se por que não é porque passou um mês e meio, porque não é, e se calhar isso é importante voltar a ser referido, não é, a ser falado que a turma tal teve este sucesso, teve este aproveitamento, teve estas dificuldades, e se calhar era importante voltar a elas no início do ano, não só no final do ano quando se faz a avaliação final, mas se calhar no início do ano voltar a ela porque o trabalho está feito, o estudo foi feito, a análise foi feita, se calhar não custa nada pegar nela e falar nela.

- No entanto a escola não deixa de ter uma cultura de autoavaliação no final de cada ano, tenta reflectir a nível do pedagógico e dos departamentos

Sim discute-se muito.

- Discute-se muito, mas a nível da promoção da melhoria do Agrupamento achas que não é tanto eficaz?

Não, foi como eu te disse, tudo o que é tratado nesse último pedagógico, depois se vai perder com o início do ano letivo seguinte, falta ali um fio.

- Olha e a nível da mudança das práticas pedagógicas, promoção de melhorias do Agrupamento e dos resultados do Agrupamento no geral, a nível do 3º Ciclo, qual é o papel que tu dás aí ao Pedagógico?

O Pedagógico é o órgão soberano.

- Mas achas que tem um papel interventivo, ou achas que ...

Tem

- Mais a nível de discussão...

Tem, e é interventivo e é como é que eu hei-te explicar, se calhar falha um bocadinho depois na transmissão das decisões dos resultados e as estruturas falha aí um bocadinho, não por culpa do órgão em si, mas porque depois a maneira como é tratada a informação pelos restantes, não é...

- E a importância que é dada a informação, não é?

Sim a importância que é dada, embora aí a Direção também tenha uma palavra a dizer, não é, e acho que aí fazia-se a afixação, não sei se ainda se faz, a afixação da Acta do Conselho Pedagógico e quem quisesse ler podia, aliás o Vítor até enviava, toda a gente tinha conhecimento do que era discutido, do que era tratado, não é, e isso era importante para não se perder também muita da informação que ali era transmitida.

- E até para as pessoas estarem a par, não é, com um órgão dessa importância.

Claro.

- A nível da mudança do novo modelo de gestão achas que houve alterações a nível da prática pedagógica, dentro e fora da sala de aula e ao nível de clima de escola? Ou as coisas mantiveram-se, inovações que nós ouvimos falar com estas novas dinâmicas, novos projetos a nível nacional os PAM, PML, de resto a nível mesmo de prática individual...

A Direção há uns anos propôs aí aos Departamentos e eles acataram isso, essa ideia da escola virtual, que era mais um recurso para utilização em sala de aula, o que nós nos temos apercebido, é que é um recurso pouco utilizado, e já foi até questionado numa reunião nossa com o Diretor se valeria a pena não é, investir numa anuidade de 20 assinaturas, neste caso, para a Escola Virtual. Depois a utilização as pessoas continuam a fazer o seu trabalho como sempre o fizeram, não é, e a Escola Virtual, eu andei a explorar há tempos aquela coisa, que nunca lá tinha estado, utilização

ciências físico-química utiliza muito porque e está bem, tem os conteúdos e não sei o quê, mas depois ...

- Se calhar não dá resposta em algumas disciplinas...

Oh Isabel, pode não dar em alguns conteúdos, mas aquilo bem explorado dá para utilizar alguns deles, é só fazer uma interligação com outras disciplinas, eu andei a explorar aquilo há tempos e achei aquilo interessante, por exemplo no meu caso, do Inglês dava para fazer a interligação com a Matemática, dava para fazer interligação com a História, dava para fazer a interligação com a Geografia, mesmo a própria Escola Virtual dava para fazer essa ligação com as Disciplinas.

- Se calhar as próprias pessoas não aceitam essa mudança...

E dá muito trabalho coordenarem, porque o professor de Inglês teria que coordenar com a Professora de Matemática e de História na altura que estivesse a dar aquele conteúdo.

- Isso nas articulações e nós já vimos...

Ainda há bocado falamos disso

- Tem que ser muitas reuniões, não é uma reunião...

Um Conselho de Turma tem uma tabela da articulação para preencher, o professor de Inglês lá vai escrever que vai falar do Big Ben, não é, por exemplo estou a dar o exemplo, vai falar do Big Ben, não é, no período que vem e que vai envolver a Matemática e a História e os outros também tem que entrar aí, não é, não custa nada, até porque quando for para desenvolver isso...

- Mas essa articulação acaba por não passar do papel porque muitas vezes as pessoas articulam atividades e não é conteúdos.

Pois.

- E tinha que ser exactamente o contrário, aliás a grande ideia desta inovação era precisamente essa, o contrário mas isso dá imenso trabalho mesmo a nível departamental e exigia um sobre esforço, pronto e as pessoas estão habituadas e estamos em meios enfim, e pronto seria o grande objetivo. A nível de respostas a problemas e já estamos quase a terminar, de problemas persistentes ao nível da Matemática, da Língua Portuguesa e até de outras disciplinas e há anos em que varia um bocadinho, duns anos para outros, a escola tenta dar resposta através dos apoios mesmo alunos com dificuldades através de apoios pedagógicos acrescidos através do apoio educativo, através do papel da psicologia...

Através do apoio individualizado, através do Serviço de Psicologia e orientação, através da acessoria em sala de aula, já o fizemos e é importantíssimo

- Em termos de resultados?

Oh Isabel os resultados isso também depende da massa humana que temos à nossa frente, não é, há anos em que a Matemática sai uma miséria, por exemplo nos exames de 9º ano e há anos que sai o

Português, é muito difícil, não é, há muita variável para analisar, para se dizer se esta a surtir efeito ou não.

- Isso até teríamos, muitas vezes ir ao 1º Ciclo, talvez

Ora vê.

- E depende das escolas donde os alunos são oriundos, não é (isto é um aparte)

Sim mas tínhamos que ver o filme todo e não ver só o fim

- Mas há uma tentativa de resolução, e sempre desde o início com esta Direção tem havido essa tentativa

Sim, sim

- De acordo com a legislação em vigor, pois vocês também não podem...

Não podemos contrariar nem ultrapassar

- A sala de estudo, o que me dizes da sala de Estudo?

A sala de estudo na minha opinião resulta desde que haja motivação do professor para isso, muitas vezes e nós conhecemos escolas que tem salas de estudo permanentes, não é, com Docente permanente a trabalhar em sala de estudo, mas se não houver motivação por quem lá está a trabalhar, se não houver motivação de quem lá está, oh Isabel é a mesma coisa que estarem numa sala...

- Funcionaria se calhar noutros moldes, não é, noutros moldes funcionaria se calhar...

A sala de estudo funciona se houver um grupo de docentes de várias disciplinas que trabalhe especificamente para aquela sala, para aqueles alunos não é, sabendo que o aluno A tem dificuldades nisto e naquilo, sabendo que o aluno B tem dificuldades no C e D, estás a perceber, aí é que funcionaria, agora também é difícil, e porque realmente seria assim, nós não podemos com os recursos que temos e com as limitações que temos afectar 4 ou 5 docentes para uma sala de estudo não é, portanto, não o podemos fazer.

- Quer dizer vocês tem as ideias até a vários níveis mas os recursos não mais os materiais mas sim os humanos é muito complicado.

Sim porque nós temos que respeitar ordens da legislação, que é imposta, e temos crédito horário para gerir, estás a perceber, e isso é muito difícil.

- Desempenho global do Agrupamento em termos de organização e em termos de resultados dos alunos do 3º Ciclo, que desempenho é que fazes ao longo destes anos que estás na Direção? A nível geral, global tem evoluído, não tem evoluído...?

Tem evoluído positivamente.

- Apesar das lacunas e falhas que sabemos que ocorrem sempre

Isso é normal

- Mas achas que há uma evolução?

Há uma evolução positiva embora eu ache que poderia ser melhor mas atendendo às limitações que nos são impostas e que nos vão aparecendo

- Pode é haver mudanças de fundo

Isso não.

- A nenhum nível?

Só mesmo só se conseguiria Isabel se houvesse uma autonomia total da escola, para gerir os recursos que tem.

- Mas isso também é complicado num tipo de Agrupamento como este

Complicadíssimo.

- Nós temos escolas como é o caso das Palmeiras que tem uma estrutura e estão inseridos num meio totalmente diferente

Meio diferente

- Meio diferente com projetos diferentes, com parcerias diferentes portanto...

Com alunos diferentes...

- Com alunos diferentes, olha para terminar, que pergunta é que gostavas neste contexto que eu não te fiz e que achas que devia ter feito? E que me tenha esquecido, que às vezes a gente começa a falar, e eu vou seguindo o guião, mas como sabes vou-me lembrando depois de certas coisas, achas que a este nível e do que eu estou a tentar aferir, não é, e ao fim ao cabo das medidas que são tomadas pela Direção que houve mudanças ou que não houve mudanças de fundo, portanto o que eu estou a tentar aferir é isso, não é, se houve mudanças que depois se repercutiram na prática e a nível do 3º Ciclo, porque é o Ciclo com quem eu lido, e também é o Ciclo que eu tenho mais abertura, para fazer este tipo de estudo, digo-te já.

Pois acredito

- Pronto, e para as coisas ficarem bem-feitas e até porque é um ciclo final nesta escola e estamos num meio rural, normalmente estudam-se os meios mais importantes, mais citadinos, e porque em princípio isto vai passar a Mega Agrupamento e portanto vai-se diluir e isso será mau para os meninos.

Na minha opinião vai ser horrível

- Como este Agrupamento tem características muito específicas e depois se calhar os professores tem que se dividir entre 2 meios diferentes, se calhar acabam por não compreender determinadas especificidades.

E vai acontecer o que falávamos há pouco que é o afastamento total da família da Escola. Se nós não conseguimos e andamos tantos anos a lutar contra isso e não os conseguimos trazer cá, ou não conseguimos que eles venham cá autonomamente, será impossível sabendo que a Direção ou o órgão que gere a escola está na cidade da ..., não é?, mesmo aqui e depois há uma coisa engraçada,

o que me fazia e sempre me fez impressão quando eu vim morar para o ... Isabel, é que as pessoas que são daqui, do ..., para elas ir à ... é uma viagem tão grande, para mim fazia-me muita impressão, ainda hoje me faz, eh para a ..., é tao longe, não vou nada... e estas pessoas mesmo aqui do ..., que até estão perto da ..., vão a ... só em última necessidade e último recurso, estás a perceber, e é uma coisa que me faz muita impressão, eu vou daqui à ... num instante, e tu vais e vens todos os dias oh pá, não custa nada, é uma viagem que se faz num instante, mas as pessoas daqui tem aquela mentalidade de ir a ... eh tao longe...vou agora para aeu não vou... e é sempre em ultimo recurso que vão à ..., o que me faz impressão, só são 20 km ou 21 ou 22 km, faz-se em 30 minutos, não é, e fazia-me muita impressão quando vim para cá morar: Vamos a ...? Eh, não vamos nada, tão longe...

- E mesmo a resposta que se dá a estes alunos tem que ser diferente, acaba por uniformizar-se e esquece-se um bocado o individuo, não é, e as características do indivíduo...

- Olha oh ... muito obrigada.

ENTREVISTA 7 - INTEGRAL

- Eu dividi a entrevista em duas partes, uma parte é pronto o seu perfil biográfico, só assim para ficarmos a conhecer, e depois a outra parte é propriamente as questões que eu quero fazer no âmbito dos resultados, do sucesso educativo ao longo destes anos, desde que teve cá a sua menina mais velha até agora a Carolina. Então vamos começar pelo nascimento, onde nas nasceu e quando?

Portanto eu nasci no ..., a 23 de Julho de 66, fiquei cá no ... até à idade dos 5 anos, e depois fui viver para França, portanto a minha educação foi toda feita em França.

- Então a Escola, o Ensino Básico e Secundária foi feita tudo em França.

Tudo em França, eu regresssei a Portugal já tinha 26 anos.

- Tinha feito até ao Secundário

É isso e tirei lá o meu curso de Secretariado.

- Até é engraçado pois permite-nos ver diferenças entre o seu tempo de adolescente e agora o tempo, que diferenças é que achas que há?

É assim, o que se está a passar agora aqui eu já passei lá 30 e tal anos atrás, portanto para mim...

- Acha que cá o Ensino é mais rigoroso?

O que eu acho é que, o que eu quero dizer com isto é que assim o Ensino agora há 30 anos atrás já era assim em França, portanto ou o Ensino português está um bocadinho atrasado ou o Francês está muito adiantado.

- Pois é que há países que já passaram pelos problemas que nós estamos a passar e estão agora a tomar medidas, que é o caso da Inglaterra, por exemplo eu estou a relembrar não sei se já ouviu falar disso dos pais, que também estas medidas e as multas também já aconteceram

Nós muitas eu ouvi assim um bocadinho, mas multas isso lá em França não existia, mas havia outro sistema que está a acontecer agora que já existia lá, e coisas que eu acho mais positivo que já acontecia lá e que não está a acontecer aqui, por exemplo a história dos manuais escolares. Lá nós os manuais escolares os pais não tinham que comprar, havia uma biblioteca onde todos os anos cada aluno de cada ano ia à Biblioteca e tinha a sua pilha de livros manuais com o nome, o estado dos livros etc, a gente utilizava os livros durante o ano e ao fim do ano ia entregar os livros porque esta história de comprar manuais todos os anos e quem tem mais de 1 filho é mais complicado, é muito complicado por exemplo eu acho que é uma medida que Portugal havia de adotar, e isto acho que só beneficia uma certa coisa que são as editoras, não é.

- São caros os livros, não é, custam uns duzentos e tal euros...

Claro eu no ano passado com a Carolina foram uns trezentos e tal euros e alguns já poupei porque me dispensaram algumas colegas.

- Pois isso é complicado. E a sua profissão?

Portanto eu neste momento estou desempregada.

- Está desempregada, mas o que é que fazia?

Secretariado. Cá em Portugal tínhamos uma empresa com o pai das minhas filhas tínhamos uma empresa e portanto trabalhava para mim própria, não é, e trabalhava num bocadinho de tudo, ora estava na fábrica a trabalhar, fazia a contabilidade, fazia as entregas, fazia um bocadinho de tudo, portanto como se diz em português metia a mão à massa.

- Á massa, a nível de meninas tem 2 meninas, não é, e as duas frequentaram aqui a escola, a mais velha entrou para aqui em que ano? lembra-se? Já foi à 6, 7 anos?

Mais, há 3 anos ela fez o Secundário, mais um ano de universidade 4, 4 mais 3, mais 6 aqui não é, há 10 anos atrás em 90 não, 2000.

- Sim 2000 ainda estava o outro Diretor quando ela veio para cá, ou era o mesmo ainda estava o Professor ... porque ele saiu em 2002.

Eu acho que sim

- Foi mais ao menos no último ano que o Professor ... esteve.

Portanto aqui foi 5º, 6º, 7º, 8º e 9º, são 5 anos, 5 mais 8, portanto há 9 anos atrás. 2003, portanto 1 ano, não foi

- Ainda apanhou 2002?

Então não já não apanhou.

- Mas apanhou esta Direção toda

Sim, Sim

- A nível do Agrupamento, deste Agrupamento porque esteve cá as meninas sempre qual é que achas que são assim os aspetos mais positivos e que lançam assim algum desafio para o Encarregado de Educação

É assim a 1ª opção que a gente toma logo é por ser perto, por estar aqui, não ter que se deslocar, não ter que apanhar autocarros, etc, não ter que acordar muito cedo, é isso, um aspeto positivo, depois outro aspeto é porque a gente ao fim ao cabo, conhece mais o Professor, está mais perto, nem que a gente esteja a trabalhar, encontra sempre 10 minutos ou 15 para vir falar com o Professor, uma vez se fosse na ..., um sítio mais longe a gente já não tinha tanta disponibilidade, não é, aqui num saltinho a gente vem cá, depois também pelo facto de a gente nos conhecermos, parece é mais o aspeto de "família", não é (entre aspas) o que na ... ou no ..., ou noutro sítio mais longe, talvez não seria...

- Mas se tivesse que escolher escolheria a ... em termos de escola

Talvez, sim

- Acha que seria mais benéfico?

É assim eu também não posso falar porque...

- Só lá estive no Secundário

É isso só lá estive no Secundário.

- Mas às vezes do que ouve?

Do que oiço, talvez, mas é complicado porque eu também depois já ouvi muitas coisas de miúdos que foram para o Colégio privado aqui no ... que é o mais perto e que depois também não é bem o que se diz, não é muito o que se diz, portanto eu acho que isto é tudo muito complicado.

- É que nós também temos aqui um Agrupamento com determinadas características que não temos na ..., e meninos com características que não há na

É isso mesmo

- O problema está aí, as turmas têm, são uma mistura de alunos do ... e de alunos que alguns estão a 30, 40 km de distância daqui, com outras maneiras de estar, com outras expectativas, com outros projetos de vida...

Mas é assim Senhora Professora, sabe que às vezes também é complicado, porque às vezes a gente diz, há alunos que não tem a mesma educação, mas eu conheço miúdos quando os pais são muito bem-educados e os miúdos a nível de vocabulário também não são os mais...os melhores.

- Mas o aspeto mais positivo que considera é o ser perto e de poder e levar a um maior acompanhamento da escola.

Sim é isso mesmo, e eu acho que também para o aluno ter sucesso, os pais também tem que estar muitos envolvidos, porque eu como mãe eu não estou à espera que os professores educam o meu filho, porque não, eu só espero dos professores que lhe deem o ensino cultural, ter a cultura que os ensine, portanto tudo o que é a nível de...

- Valores

É isso, agora a nível de educação tenho que ser eu, e neste especto digo eu porque estou sozinha não é, mas tem que ser os pais e porque se eles não tiverem a base o resto não funciona, não é, eu

para mim é isso que eu penso, eu posso ter um filho que até possa ter uma inteligência mas se não tem a base, não tem educação...

- Não consegue

Está a ver o que eu quero dizer...e uma coisa que a minha mãe sempre me ensinou e eu posso dizer que venho duma família humilde, não venho assim de grandes famílias, venho de uma família humilde, se há uma coisa que a minha mãe me ensinou foi que a gente para ser respeitada, tem que respeitar os outros, e quando a gente respeita os outros, eu acho que tudo funciona, mas quando a gente já não respeita ninguém já...

- Isso é uma das grandes falhas de hoje em dia

É falta de educação

- Se calhar é por isso que as coisas não funcionam na escola

Falta de educação e eu já cá trabalhei e eu vejo, à frente dos miúdos e mesmo o vocabulário, eu cheguei cá e eu estou habituada e a Carolina e a Ana a um certo tipo de vocabulário e a gente na nossa casa não diz asneiradas e quando eu cá cheguei, quando vejo miúdos que estão no 5º ano a dizer certas coisas, eu fico..ups...o que é isto? eu não estava habituada, realmente choca-me.

- Quando estava com eles na Biblioteca achas que eles trabalhavam muito?

Não.

- Não se interessavam muito pelo trabalho?

Não, pois eu acho que é assim a gente hoje em dia tem que ser muito psicóloga, tem que saber levá-los, tem que lhes dar a volta, tem que lhes fazer "acreditar" que eles, a gente está a fazer o que eles querem, mas sempre a gente estar no comando, lá em cima, porque senão não vai dar...

- Porque eles trabalhar, trabalham pouco, mesmo você via nos computadores...

Os computadores é para quê? a gente vira as costas, é facebook, é o youtube, é essas coisas todas...

- E livros poucos...

Livros muito pouco, os livros é aqueles miúdos que lá em casa, penso que os pais estão a puxar para que seja assim, porque senão...

- A nível do Agrupamento como é que o descreve, a nível da população, das famílias.

Eu acho que há um bocadinho de tudo.

- A comunidade também é...

Sim também há um bocadinho de tudo.

- E o envolvimento dos pais, dos encarregados de educação?

Eu achei muito pouca, pelo que eu tenho visto.

- Nos últimos 10 anos melhorou?

Não eu acho que piorou, porque eu no tempo da Ana Sofia, e eu conheço quem estava com a Ana Sofia na classe dela, eu encontrava-me muitas mais vezes com os pais das nossas filhas, eu por exemplo aqui com a turma da Carolina é muito raro a gente encontrar-se com outros pais, eu vejo pelas reuniões, eu venho à reunião e vejo 1, 2, 3, 4 no máximo.

- Também faz parte do pedagógico, há quantos anos é que lá está no pedagógico?

Portanto foi desde este último ano, e funcionava muito melhor antigamente, portanto dos encarregados de educação havia muito mais gente do que agora, eu pergunto-me mas os pais não querem saber, e a gente viu mesmo no almoço que foi feito, portanto que nos convidaram, os próprios alunos convidaram os pais, portanto quem almoçou comigo foram, era eu era a Cristina, era mais uma senhora que trouxe uma amiga e portanto éramos 5, quantos alunos é que há...

-Antigamente havia mais...

Sim, eu lembro-me olhe por exemplo o ano passado,

- Eu realmente enquanto Diretora de Turma não tenho sentido muito a vinda dos pais, também há pessoas que fazem por email, há Diretores de Turma que fazem por email...mas por email eu acho que é menos...

Pelo que eu oiço há eu não vi,

- Acho que o modelo presencial é mais importante

Claro, a gente estar a falar no computador, eu pelo computador até lhe posso dizer oh senhora professora eu estou muito interessada no seguimento da educação da minha filha, eu isto eu aquilo...mas se depois não apareço cá como é que eu vou, não é? porque não é pelo computador, eu prefiro, passar mais tempo aqui se for preciso, do que estar no computador...e por exemplo se não houver possibilidade de a gente se encontrar a uma hora, tenta-se encontrar ao final da tarde, porque eu 6ª feira tenho uma marcação da reunião com a Professora Maria de Jesus, mas eu já vou enviar-lhe um email se posso vir um bocadinho antes, portanto a reunião é às 17:30 mas eu tenho uma marcação às 18:00 na ..., e tenho que sair daqui às 17:30 eu vou mandar se entre as 17:00 e as 17:30 se eu posso encontrar com ela, já na última vez foi assim, está a ver mas nas reuniões, eu acho que somos muito muito poucos.

- E a sua presença no pedagógico, acha que é eficaz a nível da qualidade de aprendizagem para as escolas, as discussões que se lá fazem? Você no seu papel de mãe...

Não porque é assim somos dois pais, o resto...

- Sim mas o tipo de discussão que se lá faz, o tipo de conversa que lá tem, o tipo de temas que são lá tratados

Sim quando há um problemas eles falam do problema, eles tentam resolver o problema, só que depois será que...

- E é votado ou fica decidido...

Portanto eu acho que por maioria, portanto quem está de acordo, eles tentam fazer, mas depois será que?

- Pois e a vossa posição lá é zero?

Sim, eu por acaso, noutra vez falei dum aspeto que tinha que eram os horários e eu senti assim um bocadinho de...frio a passar pelas costas...

- Pois a nível de horários, nós temos aqui um problema que são as disciplinas que são práticas são de manhã e as disciplinas que são teóricas são à tarde.

Eu falei sobre isso...porque no ano passado a Carolina...

- Mas aqui acontece isso mas é por interesses pessoais...

Mas eu senti um frio nas costas porque depois, abordei um tema que talvez, mas eu normalmente netas reuniões é por isso que servem...não é, para a gente dizer o que está bem e o que está mal.

- Achava que as práticas é melhor à tarde?

Sim, eu sei que depois de almoço, é evitável...

- Não mas disciplinas com a Educação Visual...

Sim mas por exemplo eu estava a falar mais de Educação Física, porque por exemplo a Carolina tinha teste de matemática na última hora à 2ª feira, e tinha Educação Física logo às primeiras, quer dizer quando ela já estava cansada, quando já se passou um dia, quando a cabeça já não aguenta, tem aula de matemática que é uma matéria que se diz mais complicada

- Mas isso sempre aconteceu aqui desde que cá está ou não?

Eu notei mais no ano passado, mas já tinha acontecido, mas como no ano passado, já cá estava fui aí que eu falei...mas já tinha vindo à acontecer.

- Achas que isso é um grande problema na aprendizagem dos alunos?

É porque eu sei que o Senhor Diretor que era Professor de Educação Física diz-me assim então quer dizer que não tem que haver? não, mas o sistema é que quer isso, porque se tem negativa a português, se tem negativa a matemática, automaticamente é chumbado não é?

- Mas há indicações, (isto é um à parte) é que as disciplinas teóricas devem ser de manhã. Em princípio, Não se tem legislado.

Eu também acho porque vem de manhã com a cabeça mais descansada.

- Aliás eu acho que a Educação Física, aqui á parte, a Educação Musical também não

Mas à Carolina aconteceu-lhe isso, tinha 2 horas seguidas de Educação Física de manhã, de Educação Musical de manhã.

- Mas isso tem a ver com os horários dos professores.

- Mas veio cá a Inspeção e isto está tudo bem.

Mas o que é que a gente tem que por... lá está então é o sistema todo que está mal, não é, porque é assim o que é mais importante? Claro que temos que ter em atenção ao horário do senhor professor mas também temos que ter atenção, mas o que é que é mais importante? é o aproveitamento do aluno? ou é os horários dos senhores professores? Senhora Professora desculpe-me mas compreende-me o que eu quero dizer, o que é que é mais importante? o que é que a gente está aqui a fazer?

- Uma das grandes falhas desta escola é essa é porem as disciplinas teóricas nomeadamente a Educação Física...

E não só á mais coisas por exemplo esta questão de horários, o que é que a gente, está a por em 1º lugar? o que é que a gente está a por em 1º lugar? Se vamos ver as coisas é que os Senhores Professores tenham determinados horários para que possam ir para casa às 13H e não ter escola à tarde, está a ver o que eu quero dizer?

- Alguns, são 2 ou 3.

Compreende o que eu quero dizer? e depois talvez se puséssemos 1º o aluno...

- Se calhar para os alunos que tem mais dificuldade pior é.

- Você sabe por exemplo quais são por exemplo as áreas de excelência da escola?

Não.

- Se fosse para si qual é que acha que seria? Mesmo a nível de projetos, para si qual é que seria uma área de excelência aqui na escola, estão definidas na avaliação externa. Que acha que é importante e dê importância aqui à escola.

Portanto que deveria ser ou que é?

- Que é! já que estamos aqui a falar nisto, nós temos duas áreas de excelência que estão definidas na avaliação externa..

Teria que ser o Português e a Matemática.

- Não teria que ser, as áreas de excelência quer dizer que essas disciplinas são as melhores daqui da escola.

O que aqui é melhor? Talvez a Música, não?

- Não, é a dança e a multideficiência.

Pois eu já ia falar nisso,

- Não mas forma definidas através de determinados parâmetros que são depois dados pela Direção.

E a gente deve vê que eles têm orgulho em mostrar a dança

- Não mas eu estou-lhe a dizer isso porque eu acho em termos pessoais que há aí outras coisas que movimentam a escola.

Sim.

- Nomeadamente a nível da Biblioteca...

Mas o que eu quero dizer é que para eles neste momento é isto, mas acho que há outras coisas que poderiam ser...

- A nível geral, mas considera que há outros aspetos que por exemplo se eu dissesse você não acertaria essa a primeira.

Não eu sei que vão lá para fora, que mostram que, mas para mim não seria o mais importante...pois eu acho que estas miúdas que andam na dança vão lá para fora, quando saírem daqui, qual é o futuro? Vão para bailarina?

- Olhe a nível de qualidade de aprendizagem, no 3º Ciclo, pode falar... Nestes 10 anos melhorou ou piorou?

É assim eu acho que melhorou um bocadinho, porque houve um tempo, eu lembro-me dum tempo da Ana Sofia, que vinham Estagiários, depois tinham uma maneira de ensinar, depois vinha a Professora já era outra maneira, e eu sei que por exemplo a nível da matemática aquilo foi uma confusão e ela desceu a pico, foi a pico porque os estagiários eram de uma maneira, outra semana já era outro estagiário já era outra... e depois ela foi ali uma confusão que ela... foi assim e aliás, para recuperar é depois muito complicado, e eu acho que melhorou um bocadinho, mas ainda não é um top, porque é assim os miúdos quando estão habituados a um professor, depois lá está, é o mau hábito quer vem da pré, porque eles estão os 4 anos com o mesmo professor e depois quando há qualquer coisa, uma modificação, porque é assim a criança vai se adaptando e adapta-se aquele estilo não é, e depois quando vem e já é uma coisa diferente, atrapalha-se ali um bocadinho, porque nós, depois os pais, apesar de sermos um bocadinho como é que eu hei-te dizer, os pais modernos somos muito protetores, praticamente não sei se é melhor ou pior porque os nossos pais antigamente, trabalhavam muito mais, era outro tipo de trabalho, não é, portanto havia menos folgas, menos isso menos aquilo, então o que é que eles faziam? pegavam em nós e escola faz lá o teu trabalhinho e chegam a casa e acabou porque eles vinham cansados e depois também a educação era diferente da educação deles, não tinham a educação que nós hoje em dia temos, não é, eu lembro-me que os meus pais fartavam-se de trabalhar porque eramos 5 filhos, e o que é que eles faziam a noite quando chegavam a casa? Era tudo muito complicado, cansados, jantar, tratar dos filhos todos e tudo e nós quando os nossos pais quando chegavam a casa tínhamos que ter o trabalho de casa feito, e não lhe podíamos pedir ajuda porque a cultura era muito...era assim muito pouca, e nós hoje em dia já sabemos mais coisas, já temos outra maneira de ensinarmos os nossos filhos, e depois também é assim, a gente como não pode dar certas coisas porque o tempo não podemos estar com eles, não sei quê, não sei que mais..., compensamos com outras coisinhas... com computadores, é telemóveis, para dizer eu amo-te filha mas é com computadores, com estas coisas, e depois isto é complicado, está a ser um bocadinho confuso, porque a gente até quer ser um bom pai mas também não tem tempo e é complicado.

- Há muito mais exigências hoje em dia ao fim ao cabo, da escola e da sociedade.

É é.

- Os miúdos têm acesso a outros meios e parecendo que não isso faz...

- E a nível dos resultados académicos, de final de ano, de final de Ciclo.

É assim eu é complicado porque a minha Ana Sofia mesmo neste 1º ano de universidade fez as cadeiras todas, portanto também porque eu sou exigente, assim, eu desde o principio que lhe disse assim, Ana Sofia tu vais mas eu não para pagar para tu andares a passear livros, não é, e ela sabe que é assim eu sou muito boa mãe, em contrapartida tem aquelas compensações, mas ela também sabe que tem que dar um bocadinho dela, não é.

- Mas acha que por exemplo aqui na escola no acompanhamento que fez com a Ana Sofia e que está agora a fazer com a Carolina acha que os resultados são melhores?

Mas é assim aquelas duas são diferentes,

- Mas a nível geral das turmas?

Talvez diferente

Para melhor ou é só os números que aparecem no final?

É assim, é complicado senhora professora, porque elas também são diferentes e lá está os pais são diferentes, e a gente não pode fazer, está haver, porque no caso da Ana Sofia os pais estavam mais participativos, estavam cá, talvez exigiam um bocadinho mais, agora eu continuo a exigir da Carolina, mas os outros será que exigem?

- Então vamos agora passar aqui a outra parte, a nível de imagem que tem do Presidente do Executivo nestes últimos 10 anos, mudou? Não mudou? as funções dele ou os papéis dele mudaram ou não mudou a legislação como sabe, mudou a figura de Presidente do Conselho Executivo, depois para Diretor e sabe que isso trouxe mais poder ao Diretor, achas que a maneira dele atuar aquilo que ele faz mudou? Ou acha que se mantém nestes últimos 10 anos?

É assim, eu conheço o Presidente e é assim às vezes a gente tem as nossas ideias, não é, mas depois pô-las em prática... é complicado porque as vezes sabemos que ele pensa de uma certa forma, mas não postas em prática como ele queria.

- Achas que não mudou nada?

Não.

- Continua com o mesmo estilo de ação, acha que ele é assim um líder nato? - Assim um exemplo? Deveria ser mas depois sabe que isto é muito complicado, tem tendência a ouvir um bocadinho aqui... um bocadinho ali e depois já não sabe muito bem, qual atitude a tomar e às vezes querer como é que eu hei-me dizer isto agradar a todos é um bocadinho complicado, e então a gente fica assim, é como eu diria às vezes parece que a gente é do símbolo da balança, que agora vou dizer uma palavra feia, que é o rabo entre duas cadeiras.

- Achas que há outros interesses que depois o limitam, é isso?

É, às vezes uma pessoa tem que bater na mesa e é e assim que vai ter que ser.

- Para si um Diretor tinha que ser assim, e visto que agora tem mais poderes, agrando ou não agradando.

Fazer o que não e ter que agradar a este, se a melhor coisa para o Agrupamento é esta, por muito, que está 50% das pessoas não estejam de acordo, é esta que tem que ser é esta que vai ser...

- Achas que o envolvimento dele a nível político com a comunidade e a nível pessoal e a familiar... Ele tem as ideias políticas, mas depois quando toma certas e determinadas atitudes pomos assim? mas as ideias não teria que ser assim...

- Achas que é mais por interesses da escola que ele gere as coisas? Pessoais...às vezes agradar...

- Não é um líder nato que nestes 10 anos tivesse transformado a escola. Achas que ele transformou a escola nestes 10 anos?

Que mudou um bocadinho mudou.

- Em que termos, assim?

Em que termos...

- A nível de recurso se calhar.

Talvez recursos.

- Organização, achas que há uma melhor organização do pessoal?

É assim eu não estou a falar porque cá estive e no outro não estive, é difícil.

- Não eu estou a dizer do mesmo, estamos a falar da mesma pessoa

Uma coisa é quando a gente está cá, outra coisa...

- A ideia de você quando esteve cá e de lá fora é diferente

É diferente.

- O que pensava?

Que isto tudo, tinha uma determinada, um determinado andamento, mas depois quando cá estive apercebi-me que não é bem...e há o que vem por baixo...

- Achas que ele mesmo tendo ideias não a conseguia implementar?

Não, não

- Nem que fosse inovador?

Ele não decide sozinho.

- Não ele agora tem poder de decisão sozinho.

Pois mas ele não decide sozinho...por trás.... eu apercebi-me que já no ano passado...e consoante outras coisas...

- Outras pessoas e outros cargos cá na escola que achas que influenciam muito a tomada de decisão dele...

- Em relação ao papel do Diretor em relação aos pais e á comunidade, qual é a ideia de que tem?

É assim eu já cá vim ter com o Senhor Diretor por causa de um problema que se punha com a Carolina, mas depois ele diz que vai ver, mas depois também tem os relatórios feitos e nos relatórios consta sempre o contrário do que a gente veio reclamar, portanto há aqui qualquer coisa que não está a funcionar muito bem.

- Acha que não há um grande diálogo entre a Escola o Diretor e os Encarregados de Educação, que é mais um diálogo formal...

É assim é aquela coisa de nós é que temos que vir, ele não tem ter com nós.

- Por exemplo achas que era importante haver uma reunião ao início do ano entre o Diretor, nem que fosse por ciclos ou por anos 7º,8º e 9º como fazem noutras escolas, não é, nem que fosse ao início do ano.

Sim, eu sei que tenho que vir, não é, e depois não é bem assim, quando é evidente se eu venho reclamar é porque é mais que evidente, não venho reclamar porque me apeteceu vir reclamar hoje de manhã, não é, levantei-me a dizer hoje vou lá chatear a cabeça ao senhor Diretor, não, é porque já acumulou, já acumulou...

- Olha a nível de cargos e de pessoas que haja no Agrupamento que outras pessoas é que destacas para além do Diretor? Quais é que são importantes? E líderes aqui? O Vice-Diretor, acha que tem um papel importante aqui?

Sim

- Tanto ou mais do que o Diretor?

Se calhar tanto.

- E o adjunto?

O adjunto talvez menos.

- E depois a nível das estruturas intermédias, Departamentos? Disciplinas? Achas que há aqui cargos que conseguem...

Sim há, há certos cargos que ajudam um bocadinho e depois lá está, há os cargos que não deveriam ter importância, mas que tem, há pessoas que portanto, é assim é difícil, basta os conhecimentos, às vezes nem é bem o cargo basta a pessoa ser ...

- familiar, acha que isto aqui funciona?

Funciona

- mesmo com a política se calhar funciona?

Talvez.

- Nalguns casos, pronto em relação acha que a escola se tem inovado, não é, em termos de recursos, essencialmente..

Sim mas que havia outras coisas, talvez mais importantes, por exemplo aí falta um aspeto de vocês professores, vocês tem que fazer relatórios, relatórios...e nunca mais param de relatórios, não é, e eu acho que é mais importante o professor ter tempo, muito tempo para os alunos ou ter que dividir este tempo entre reuniões e relatórios e alunos, o que é que é mais importante? Eu prefiro ter um professor que se envolve e que esteja ali presente e que esteja ali a batalhar com um aluno, porque as vezes o aluno é assim porque às vezes diz oh pá, com ele não há nada a fazer, não vai lá, não sei quê, não sei que mais, mas se calhar a gente procurar ali, está a ver o que eu quero dizer do aluno, a gente consiga alguma coisa...

- Olha e em termos de oferta educativa, acha que é uma resposta, temos os Cursos CEF, o PCA, temos como resposta no 9º ano a Dança como opção.

É assim eu há 30 anos atrás eu já tinha isso em França.

- Mas acha que é suficiente aqui para o Agrupamento?

Talvez mais cursos, mais, porque é assim há esse curso mas é sempre muito limitado,

- Mas também temos pouco alunos

Pois, mas se calhar porque há muitos alunos se calhar que estão a perder tempo no caminho normal, porque eu por exemplo eu vejo, este ano na turma da Carolina que até pelos miúdos que não passaram, o que vale estar a fazer um miúdo ir até ao 9º porque sabe que não vai para o 10 e 11º ano e 12º ano, porque não vai lá. eu diria que quando já se fez o 5º e o 6º ano, e vir que não dá é logo aí encaminhá-los para um curso profissional, e que os preparasse para a vida...

- Nem que fosse fora daqui, não é?

Mas isso eu acho que é o sistema que tem que mudar, não ser só mecânico, não ser só pasteleiro

- Nós já aqui temos protocolos e parcerias por exemplo com a escola do ..., com a Escola Profissional, já tivemos ao nível da mecânica alguns alunos, achas que isso que temos protocolos para outras ações da escola, acha que isso é importante para a escola ter protocolo e parcerias com outras instituições? Não só para formação de cursos mas também ao nível cultural e ao nível de por exemplo para a saúde para o consumo, nesse sentido acha que é importante para a escola ir mantendo isso?

Sim, sim, o que é que vale um miúdo, fazerem estar um miúdo aqui até ao 8º, 9º quando ele metade das aulas está a pensar noutras coisas, mal sai das aulas em vez de ir estudar vai para outros caminhos, compreende o que eu quero dizer professora? o que é que vale estar aí? Acho que temos que informar os pais, temos que fazer compreender que o filho por muito que a gente tente, por muito que a gente obrigue não vai lá...e está de acordo comigo, penso eu?

- Sim

Há muitos miúdos e depois na turma onde estão acabam por ...

- Criar problemas e é aqui um dos problemas em que determinados alunos estão integrados e deviam estar inseridos numa via mais profissional...

Eu já vi alunos que vem para as aulas, até uma cá chegou com um cachorrinho dentro do saco, para assistir às aulas, por amor de deus, vimos para as aulas ou vimos para o circo? E depois lá está, é que isto depois vai envolver outras coisas, os miúdos que às vezes são postos de parte, porque são tímidos, porque isto, porque aquilo, só para que sejam acolhidos nesse grupinho são capazes de fazer coisinhas, está a ver que não deles, para ser aceites, para entrar.

- Olha a nível aqui dos professores, achas que eles têm uma boa formação a nível geral? E se estão atualizados, achas que há o mesmo a nível do 1º, 2º e 3º ciclo achas que há diferenças?

É assim eu até agora não posso queixar dos professores, mas é assim, lá está, para mim eu já reparei e já vi que essa história dos relatórios, essa história de papeladas que acaba por tirar tempo aos professores e os professores às vezes dizem eu até queria ter e vontade às vezes de ir para a frente, porque eu acho que se tivessem um bocadinho menos ...

- E se calhar mais carga horária em determinadas disciplinas

Também porque estes aspetos todos que eu digo e eu falo por mim, se tivesse que ter, porque depois os professores também tem vida pessoal, não é, vida pessoal, escola, relatórios..., ao fim ao cabo eles chegam, à escola já desmoralizados, já vem com moral a zero, eu até fazia mas depois será que tenho tempo? será que isto, será que aquilo..., eu acho que isso tudo joga ...

- Mas acha que eles tem uma boa formação, pelo menos? Estão atualizados com as novas tecnologias.

Sim, sim.

- E pensa que há um investimento da escola que promove as formações?

Sim, por exemplo eu estive num sítio que era a Biblioteca e sempre ouvia há formação para isto, formação para aquilo

- E para os Encarregados de Educação, que tipo de formação?

Não tantas

- A nível da formação cívica houve algumas?

Houve algumas, sim, mas também depois compreendo os professores, porque muitas vezes, fazem e depois os participantes...

- Acha que os pais também não vem à escola quando são chamados para esse tipo... e a nível pessoal sempre há a tentativa quer a nível de secretaria quer a nível de formação, a nível de alunos, é que é mais limitado se calhar não? Acha que havia necessidade de fazer formações para alunos?

Depois lá está porque a base não está lá, senhora professora, o problema é esse.

- a base não está lá ...

Por exemplo se houver uma formação, este projeto da EDP, a Carolina ao principio ela foi selecionada, ao principio oh mãe, e eu disse Carolina aproveita, os pais também tem que puxar um bocadinho, porque as vezes, em determinadas idades, há aquelas idades em que a gente chama a idade estúpida, a idade disto, a idade daquilo, se a gente não os puxar, eles vão consoante a maré, compreende e a gente tem que estar sempre ali, e não e tu tens que fazer e tens que esperar, e tu tens que tentar...isto pode trazer novas oportunidades, abrir outras portas..., está a ver, a gente tem que fazer isso, e eu vejo que ao principio quando foi esse projeto a Carolina não estava assim muito aberta, e eu dizia vai, vais conhecer outros meninos, vais ver outras coisas isto pode trazer outras coisas...

Devia haver mais projetos, mais coisas...para lhes abrir novas oportunidades, está a ver...

- Então a esse nível não houve mudanças...

A nível de escola podia haver outras coisas, há a Biblioteca de promover essas coisas...mas de fazer outras coisas, porque às vezes, os miúdos também temos que os educar com brincadeiras, porque eles, lá está, eles são umas crianças...

- E mesmo se tenta trazer os pais à escola noutras atividades e eles não colaboram muito não é, há abertura quando há as festas, as feiras do Agrupamento

E é sempre os mesmos

- É sempre os mesmos pais, é sempre os mesmos professores

Assim é difícil de falar só de uma coisa, porque isto, o que é um Agrupamento? é o envolvimento de toda a gente da comunidade.

- E acha que há esse envolvimento aqui na escola?

Não muito. já houve mais

- O que acha que está a falhar? Não sabe?

Não sei é complicado será que é os pais que se estão a...

- Acha que os pais se estão a desleixar?

Pois lá está, porque é que os pais será que estão a desleixar, será que a nível da política de mudanças do sistema fazer com que os pais também...eu já estive numa reunião de pais em que estive com o Diretor de Turma e pus-me assim como é possível um pai pensar assim, será que é bom a gente obrigar os filhos a estudar ou pronto que seja bom em certas matérias, quando o futuro é nenhum ...

- Acha que aqui os Professores e os Diretores de Turma, discutem com os alunos os resultados e as suas dificuldades?

Eu sei que a Carolina, quando chega a casa, porque é uma coisa eu pergunto todos os dias o que é que se passou na escola, para estar a apar de tudo o que se passou, alias quando vi reclamar é porque estava a ver que era uma coisa que estava mal, porque eu só sei depois das falhas das aulas dadas que deveriam ter sido dadas e dadas pelas reuniões, mas depois também quando eu apercebo-me que hoje não tive, amanhã ... depois não corresponde ao que está lá... não sei porquê mas não corresponde e é por isso que estou envolvida e gosto de saber.

- Mas acha que aí devia haver uma abertura e dizer sinceramente o que se passava não é?

Sim.

- Acontece isto então vamos tentar resolver assim...

Já confrontei o Diretor Adjunto depois confrontei o Diretor

- Eu sei o que é que se passa, porque toda a escola sabe

Mas lá está o que eu estou a dizer e o que sei que se passa não corresponde ao que está no Relatório. Sim a mim me dizem que durante o trimestre houve 6 faltas, quando eu contei muito mais do que essas faltas

- E houve alguma tentativa de resolver esse assunto?

A mim me disseram que para chamar a atenção tinha que ser um atestado por exemplo de um mês seguido

- Você acha que a aluna e a turma estão a ser prejudicados?

Então não está.

- Mas acha que a escola deu resposta a isso?

Não, deram-me várias hipótese, agora a senhora professora pense comigo, as hipóteses que a Diretora de Turma deu foi por exemplo agora durante as férias escolares a Professora vir repor as aulas em falta,

- As aulas grátis

Grátis ou não, não quero saber se ela é remuner... ou não, o que eu quero saber é se as aulas iam ser dadas, agora a senhora professora responda-ma imagine os pais que tiraram férias no mês de Julho, não é, ou que só podem ter em Julho, como é que fazem?...ficam sem as férias. Outras... Como é que os alunos podem estar atentos numa escola quando se está a limpeza a ser feita quando sabe que os colegas estão de férias, quando sabem...Como é que é possível?

- Acha que deveria ter havido compensações por exemplo ao nível do período por exemplo ao nível de alguns dias.

Se já faltam os dias, depois a senhora professora também disse que ia repor. que ia recompensar, que ia recuperar a matéria do 7º com a matéria do 8º, então se a senhora professora já há 10 anos que anda a faltar assim, minto há 8 anos que anda a faltar assim, vai melhorar para o ano? E como é que para o ano se já falta...

- Qual é a resposta que seria dada aqui

Por outra professora, eu já propus ao Professor Marco como é Professor de Inglês, de o fazer, disseram que não podia porque já dava aulas de Inglês ao CEF, portanto tem que se fazer qualquer coisa...

- Há aulas de apoio de Inglês

Sim é aulas de apoio, não é aulas para dar a matéria...

- Acha que devia haver uma reposição durante os períodos, é isso

Como é que ela agora para o ano, vai dar a matéria do 7º?

- Então quer dizer que é uma falha que nós temos aqui à nível de uma língua desde há 8 anos para cá e que não está resolvida

- A Ana Sofia teve que tirar, teve que ter formação lá fora para recuperar, porque ela chegou à ..., ela e as que estavam com ela...

- A nível de um problema que existe ainda não foi dada resposta até agora, uma resposta eficaz através de um clube de Inglês, ou através de ...

Qualquer coisa, tem que fazer qualquer coisa...

- Há 8 anos que isso acontece, a nível do Português e da Matemática também é uma das grandes dificuldades que há ao nível da escola, a nível do Português estamos a nível nacional até com os resultados um bocadinho mais elevados do 9º ano, acha que no 3º Ciclo tem-se tentado resolver os problemas do Português e da Matemática?

Sim, sim, eu acho que a nível de Português, mesmo estas aulas de apoio, também quando foi do tempo da Ana Sofia não existiam, não havia e agora com esta história de apoio...

- O PNL

Sim também já ajuda muito, e eu acho que sim, que melhorou.

- Portanto a nível das outras disciplinas, não é, não há assim grandes... e há respostas quando ... até logo por parte dos professores que tentam informar os Encarregados de Educação e os alunos do que é que se passa...

Sim, sim à matérias um bocadinho menos, é assim há professores com que eu estou muito envolvida e eu falo muito, e há outros professores que nem sequer... lá está, agora se eu pergunto está tudo bem?

Mas há uma conversa com os alunos na escola, os professores até quando tem que faltar, falam com os alunos

Sim e explicam, e eu sei que há professores que por exemplo tentam quando sabem que vão faltar trocar as aulas com o outro professor, para que não haja aulas e eu acho isso...

- Pode deixar já as aulas preparadas, nem que seja um filme uma atividade qualquer relacionada com...

- Portanto a nível por exemplo de Departamentos, de coordenações PAM, PNL, TIC, Clubes, acha que são importantes aqui na escola? Sem ser são as aulas em si.

Sim, porque também o envolver, fazer mexer, porque isso faz "mexer" os miúdos, não é, porque uma aula não tem que ser uma aula aborrecida, onde estão ali a olhar constantemente para o relógio, faltam 5...faltam 10 ...faltam 15, compreende o que quero dizer, porque eu acho que numa aula a gente, porque eu acho que uma criança até aprende melhor e fica as coisas mais na cabeça, quando há uma aula trabalhada, quando há uma aula mexida, compreende.

- E esses projetos ajudam

É isso, e agora estar ali, o miúdo até está noutro mundo...

- Mas sabe que a perceção que eu tenho e isto é um aparte é que os alunos vem com essas ideias desde o 5º e 6º, e quando tentamos dar uma aula completamente diferente, eles tem a ideia que

naquela disciplina tem que ser daquela maneira, porque entendem que tem que ser assim aprendido, eu estou-me a referir por exemplo à História que tem que ser daquela maneira, se não for daquela maneira, já não é, pronto e se calhar há assim também por parte deles, por que se calhar ao longo dos anos mudou a maneira de dar aulas.

Eu acho que mudou um bocadinho também, mas eu falo por mim, eu tinha um professor de História e eu adorava a História e por isso ficava-me sempre porque ele tinha uma maneira de ensinar, porque ele depois falava assim, umas coisinhas, por exemplo quando falávamos de Napoleão, por exemplo, ele explicava as coisas e aquilo não, nós depois ficávamos admirados, ele dizia-nos assim: sabem que antigamente as pessoas não se lavavam tanto, e que as pessoas, a gente não tem uma atração só pelo físico, nem pela maneira de coiso da pessoa, é pela maneira de ser é pelo cheiro, e eles às vezes dizia-nos sabeis que quando Napoleão andava lá nas guerras, 3 dias antes de regressar ele mandava uma pessoa dizer à Maria Antonieta para não se lavar que ele estava a chegar, porque ele gostava do cheiro, está a ver, são essas coisas que marcávamos...

- Pequenas historietas pequenas coisinhas...às vezes não é com a limitação do tempo de hoje em dia
- Ma acha que mudou um bocadinho

Sim mudou e os professores já não são como antigamente, não é, mas depois os miúdos apanharam aquilo, foram do 8 para o 80, porque eu acho lá está, mais uma vez é a base, porque eu às minhas filhas tento-lhes ensinar que a gente pode brincar e não sei quê, mas depois a gente tem que ficar...

- Olhe a ver se acabamos isto, temos a sala de estudo, e eu sou muito suspeita nestas coisas, e no acompanhamento ao estudo, acha que isso é importante?

Eu já assisti e acompanhar o quê?

- Pois acha que não há assim uma boa coordenação?

Não.

- O objetivo no acompanhamento ao estudo é fazer os trabalhos a nível da matemática e da língua portuguesa

Por exemplo tudo o que estava mal, por exemplo acompanhamento ao estudo, porque não Inglês que está...

- Mas isso teria que ser um Professor de Inglês

Pois

- Ou a sala de estudo também

Compreendo, apanhar o que está ... porque estudo acompanhado o que..., não tinha que acompanhar mesmo no que está mal, compreende o que eu quero dizer, nós tínhamos acompanhamento ao estudo em França, mas era para acompanhar por exemplo o que é que está mal, á isso não está bem, então vamos ter que trabalhar compreende.

- Olhe a nível da organização os resultados dos alunos, a nível global qual é a ideia que tem? Assim a nível global?

Eu acho que os resultados não tem sido os melhores pois não?

- A nível de 3º Ciclo, vamos aqui falar a nível de 3º Ciclo.

Eu acho que não são os melhores

- Acha que não são melhores, poderiam ser melhores em todas as disciplinas ou só a nível de Português e da Matemática?

Olhe a todos os níveis.

- Então acha que não são os melhores

Quando eu vejo os resultados globais nas outras escolas

- Então o que acha que falha aqui? Serão os alunos, serão as fracas expectativas, serão os professores....

Será um conjunto, eu acho que há um conjunto, a gente não pode dizer são só os alunos, são só os professores, eu acho que há um conjunto, se calhar falta as pessoas dizerem, falarem, realmente o que está a falhar, e realmente dizerem o que pensam, porque é assim, aqui eu já me apercebi, a gente está um grupinho..., mas quando se volta costas já não está a dizer o que exatamente ali se estava a dizer...

- Devia haver...

Uma maior abertura, entre toda a gente, para resolver estes problemas tem que se dizer assim: por muito que por vezes custe ouvir, por muito que as vezes quando a gente fala, não é para criticar, é para melhorar, e aqui o que o português não entende nisto é que quando a gente fala é para deitar abaixo...

- Então acha que é falta de diálogo dentro da escola e entre a escola a família e a comunidade, é isso?

Sim, sim, os pais não vem falar porque depois tem medo...

- Depois não se conseguem tirar medidas como nas reuniões que também não se tomam, depois não se consegue tirar medidas concretas

Lá fora, eu por exemplo se uma pessoa viesse dizer realmente o que pensa, por exemplo como eu vim falar, talvez a professora sabendo que eu vim falar, o que ela não compreende é que talvez não compreende é que a gente está a falar por ela... ela tem os problemas dela, tem a vida dela mas depois ela também tem que no lado dela dizer assim, isto realmente está mal, eu estou a prejudicar os alunos, compreende, e quando a gente vem falar ao Conselho Executivo, não vimos...

- Acha que o Diretor não toma medidas concretas?

Eu acho que ele devia dizer assim eh pá, realmente isto está... porque nós vimos cá não é para fazer um baixo assinado, para a senhora professora se ir embora, nós viemos é para se encontrar uma solução para esse problema.

- Mas acha que há vários problemas que não são solucionados, pelo Diretor

Por exemplo imagine esse problema, vamos a ver como é que é para o ano que vem...

- Há 8 anos que é assim

Há 8 anos que é assim, eu aguentei, aguentei porque lá está a 1ª coisa que me dizem é que ela não tem uma vida fácil, está bem, e eu também não, eu também não, eu também não tenho, eu estou separada, estou sozinha com duas filhas, não tenho ninguém para me ajudar, a minha vida também não é fácil, e o que é que eu faço? Baixo os braços, choro na minha sorte...

Eu acho que não se procura a fundo qual o real problema

Tenta-se dar resposta...

E logo se vê...logo se vê...é assim eu para o ano, eu já fiz uma queixa, eu quero ver para o ano como é que se vai passar, porque eu depois para o ano já tenho mais uma pergunta para fazer, então como é que vai ser dada a matéria do 7º e do 8º, vai ser dada no 9º? Compreende o que eu quero dizer, as pessoas tem que levar isto de uma outra forma, quando a gente vem dizer alguma coisa ou expor um problema a gente não vem apontar o dedo a ninguém, só vem expor um problema que tem que ser resolvido

- Acha que há falta de diálogo então

Falta de diálogo e falta de tomar medidas, porque eu vim dizer talvez se calhar um bocadinho mais tarde, se calhar já não foi no 2º trimestre, se calhar devia ter sido logo ao 1º, quando eu vi as coisas, mas a gente lá está, tenta dar sempre uma 2ª oportunidade, isso talvez seja só agora, isto vai mudar...mas pelo vistos há 8 anos que não muda! e há 8 anos que o problema não é encontrado.

- Então acha que há aqui problemas na escola que persistem, não só esse mas até outros a nível de horários, a nível de determinadas medidas, por exemplo do comportamento dos alunos, tomadas de

medidas, acha que há 8 anos para cá que as coisas não mudaram? Mantem-se mais ou menos na mesma, as respostas são muito vagas, mas efetivamente há um problema, mas efetivamente há uma resposta, não há tomada de medidas?

Eu quero ser positiva.

- Olhe de todas as perguntas que eu lhe fiz, e eu fui uma chata, há alguma pergunta que eu não lhe tenha feito e que você gostaria de ter falado sobre assim alguma questão da escola, dos alunos Já abordámos aqui todos os aspetos, e eu acho que já falámos um bocadinho de tudo, e é assim eu acho que isto para funcionar bem, as pessoas, cada um que tem o seu cargo, deve-se mentalizar que o trabalho que ela esta a fazer é para esse cargo, não querer tentar ter esse cargo e mas não fazer o que esse cargo exige.

Está a falar a nível de Direção?

E não só, a nível geral, é assim eu tenho o meu cargo, professores, funcionários...

Acha que isto aqui não está bem organizado?

Eu vi e porque na posição que eu estava, não porque o meu cargo é só par isto ou para aquilo, mas ...

- Não há uma partilha ao fim ao cabo entre as pessoas em qualquer um dos níveis.

Há uns que fazem demasiado, há outros que não fazem o suficiente, outros que não... isto é uma trapalhada, por exemplo a nível da cozinha, o que é que se faz exatamente na cozinha? por exemplo a alimentação também é uma coisa, eu já disse à Carolina para ir ao livro de reclamações escrever, mas continua a batata cozida já há anos que não é cozida, há anos que vem crua, será o quê? a qualidade da batata? se for a qualidade da batata, muda-se a qualidade da batata...

- Acha que os serviços não tem propriamente na dinâmica de organização, as pessoas não são motivadas para isso.

Professora Isabel eu estive cá...

- Mas a cantina tem sempre elevadas notas

Tem, então é porque os miúdos lá em casa comem muito mal..

- Mas quem dá as notas são os avaliadores

Mas eu então venho para avaliadora, eu venho e vai ver que as notas...massada de polvo o que é isso, arroz de polvo...

- E acha que há assim uma partilha de todo o pessoal, quer seja docente, não docente, alunos, quem acha que interage melhor? Alunos com professores, professores com pessoal não docente.

Aqui somos todos amigos mas na realidade ninguém é amigo de ninguém...

- Então o clima de escola é um ambiente aparente.

É, eu gosto muito de si, professora Isabel, sai da sala, aquela que há, a minha eu detesto, eu gosto ou não gosto, e não gosto de....

- Então a nível de clima de ambiente de escola

Não é verdadeiro... e vai ser sempre assim porque as pessoas são assim,

- Não há uma cultura de trabalho...

mas as pessoas são mesmo assim

- Olhe eu agradeço-lhe imenso.

ENTREVISTA 8 - INTEGRAL

- Vamos começar pelos dados biográficos que tem a ver com o nascimento

Então eu nasci em França no dia 24 de Agosto de 1967

- E a profissão dos teus pais e nível de escolaridade?

Quer o meu pai quer a minha mãe têm o 4º ano de escolaridade e são comerciantes

- E frequentastes o Ensino Básico e Secundário aqui ou em França?

Tudo em Portugal

- Mas no ...?

O Ensino Básico, vamos pensar, a nível do 1º ciclo ou antigo primário foi no ..., 5º e 6º também no ... ainda na telescola, depois 3º ciclo ou equivalente ao 3º ciclo foi no Externato do ... e o Secundário na ... e depois fui para a faculdade em Viseu na Católica.

- Quais as diferenças que notas por exemplo no 3º ciclo daqui da escola entre o teu tempo e o agora? Tem grandes diferenças?

Creio que para já a escola que frequentei no 3º ciclo na altura neste momento não conheço, posso ouvir algumas coisas mas não conheço exatamente o que é que se passa mas creio que foi uma má escola, uma péssima escola, o externato. Os professores eram na altura mal tratados pelo Diretor directamente, clima muito familiar, demasiado familiar talvez privilegiando amigos e em termos da qualidade do ensino não penso que tenha sido melhor, até porque quando cheguei ao secundário na ... as disciplinas como o Português notava a diferença de conhecimentos dos colegas que tinham andado na ... no 3º ciclo relativamente a nós que vínhamos do colégio e a nível de conhecimentos estávamos um bocadinho atrás.

- Pois até já havia na altura problemas que se apontam ao nível do público e no particular

Sabe que o particular continua a inflacionar resultados porque claro se os pais, os encarregados de educação pagam sentem-se no direito de exigir e os Diretores desses colégios também se sentem na obrigação de dar resposta nem que seja pressionar os professores para que apresentem resultados e que os alunos tenham sucesso. Pode ser de facto uma taxa alta de sucesso mas em termos de qualidade de sucesso creio que é mais baixa que no público, que nas escolas públicas.

- Olha outros cursos, de formação profissional, que outros cursos tirastes?

Eu não fiz mais nenhum curso,

Mas tem algum a nível de biblioteca?

Tenho a nível de formação contínua em biblioteca, já fiz vários cursos a nível das Tecnologias de Informação e Comunicação que tanto tenho a Certificação de Competências Digitais depois a nível da Biblioteca então já tenho imensas horas de formação e também na minha área da Língua Portuguesa.

- Portanto a nível de formação específica, foi o que fizestes até para os cargos que ocupastes até hoje?

Sim, e também refiro que tive outro cargo que tinha a ver com o Ensino Especial, na altura ainda não era com estas características.

- Então já tivestes no Ensino Especial, Presidente do Pedagógico durante vários anos.

Sim tive com os CEF como Diretora de Turma e Professora Bibliotecária.

- Foi os cargos que ocupastes até agora na Escola?

Sim Ensino Especial, Direção de Turma

- Estás aqui há quantos anos?

Já estou nesta escola há 18 anos, aliás em Setembro faço os 18 anos.

- Bem a nível do cargo que ocupas, tens a formação e a experiência mais que necessária.

Não tenho a formação académica na área das bibliotecas tenho apenas a formação contínua, sendo que a rede contempla essa possibilidade de estar à frente das bibliotecas se tivermos um determinado número de horas na área em formação contínua, ou no regime de formação contínua.

- Os cargos que ocupastes, e por exemplo a nível do pedagógico, portanto que é um órgão que organiza aqui toda a parte, que é o que eu também pretendo analisar, ao fim ao cabo, e não só porque as bibliotecas também tem um papel importante apesar de às vezes pensar-se que não no processo de ensino de aprendizagem, se calhar nós ainda não estamos muito habituado a isso, apesar de que a aqui a biblioteca ser extremamente dinâmica não é, que balanços é que fazes desses cargos?

É assim, eu creio que todos acabaram por me dar alguma experiência e algum conhecimento por exemplo, eu há bocadinho esqueci-me de referir que também fui coordenadora do grupo de línguas, ainda antes da existência dos Departamentos, nós funcionávamos por grupos disciplinares e fui a coordenadora do grupo de língua portuguesa, mas de todos aqueles, aqueles que eu sinto que mais me enriqueceram foi por um lado o pedagógico porque esse aí sim permitia-me um conhecer, ou obrigava-me a estar mais a par da legislação, conhecer a fundo tudo como se organiza a escola, a que ofertas é que se pode dar, que respostas se pode dar, que estratégias a desenvolver, creio que um dos mais enriquecedores foi o pedagógico, e ao nível da biblioteca porque é uma área que eu gosto imenso e que me ajudou a desenvolver noutro sentido, por exemplo ao nível de competências digitais no âmbito das tecnologias de informação, literacia de informação, tudo, creio que isso tudo veio acabar por enriquecer-me e me ajuda no meu trabalho enquanto docente de língua portuguesa porque são estratégias novas que podemos utilizar em situação de aula e que advém de um conhecimento que adquiri noutros cargos.

- Olha a nível de perceções do Agrupamento, aspetos fortes e desafios tem este Agrupamento e aspetos mais fracos que consideres?

É assim eu creio que em termos organizacionais o Agrupamento tem funcionado muito bem, agora desafios eu creio que terá que haver um maior envolvimento por parte das famílias, tem que se investir nesse tipo de iniciativas que envolvam as famílias porque assim que pedimos aos encarregados de educação para virem receberem informações quanto ao desempenho ou o sucesso ou o comportamento dos alunos, parece-me pouco, noto que os encarregados de educação ainda continuam muitos distantes da escola, do Agrupamento, porque não é só aqui na nossa escola, sei que a nível do pré-escolar o envolvimento é total e depois não consigo perceber como é que na transição para o 1º ciclo, 2º e 3º se vai perdendo essa ligação.

- A distância face ao Agrupamento pode ser um fator?

Sim a distância influencia até porque o pré-escolar e 1º ciclo ainda funciona na maior parte nas localidades onde os alunos residem e isso também contribui para que os encarregados de educação possam estar mais próximos, depois quando transitam para esta escola, os que são de outras localidades há um afastamento maior mas tem a ver também com as dificuldades ao nível dos transportes e a distância no fundo das localidades à escola. Outro desafio que eu acho que a escola tem que encarar é o envolvimento dos alunos nas atividades porque há bocadinho dissestes-me que a biblioteca é dinâmica a própria escola e o Agrupamento creio que os docentes esforçam-se, noto que há um esforço na maioria dos docentes em serem dinâmicos em proporcionar muitas experiências aos alunos, experiências diversificadas, muitas atividades mas depois quando analisamos bem como as atividades são desenvolvidas os alunos participam de facto, mas sempre no sentido de serem meros receptores, o envolvimento deles no planeamento das atividades, na organização, na execução das atividades acaba por ser sempre diminuta e creio que esse é outro espectro que a escola terá que encarar.

- Não é voluntariamente ao fim ao cabo

Não se tu lhes pedires que eles se organizem autonomamente e que proponham e executem aí acho que não.

- Mas isso terá a ver com as características dos próprios miúdos e do meio em que estão inseridos, não só a nível escolar, mas também a nível da comunidade, das famílias, das pessoas, dos próprios hábitos que eles têm...

Sim já tem a ver com o nível sociocultural dos alunos, mesmo também ao nível económico e financeiro sabemos que a nossa zona é muito carenciada, também poderá ter a ver com a faixa etária que 2º e 3º ciclos são aquela faixa etária mais complicada para desenvolverem esse tipo de atividades mas de qualquer forma creio que a escola terá que fazer alguma coisa a esse nível, porque serem só os professores e até mesmo a Direção com um esforço que possa fazer para desenvolver algumas atividades, serem só os professores ou só a Direção a oferecer e a organizar e os alunos ficarem como meros receptores, não me parece bem, temos que os envolver.

Eu creio que por exemplo a escola tem insistido na eleição de uma associação de estudantes, e creio que tenha feito bem, apesar de na parte dos anos a associação não tenha acabado por desenvolver grande trabalho, não se vê muito, este ano por exemplo a associação foi mais dinâmica do que tem sido nos últimos anos mas creio que não se pode descurar esta parte.

- Em relação aqui achas que existe uma cultura de partilha aqui no Agrupamento e na escola?

Uma cultura de partilha...

- A todos os níveis...professores...

Eu creio que já foi pior, houve anos em que essa partilha foi mais evidente porque funcionou de forma melhor e nestes últimos anos dá-me impressão que tem havido alguns constrangimentos, não sei o porquê, mas talvez nestes últimos anos essa partilha seja menos evidente. De qualquer forma creio que a nível de cada departamento, creio que ainda há alguma partilha, depois quando se trata da partilha entre departamentos é o envolvimento, um trabalho mais colaborativo, existem algumas dificuldades, sinto que aqui existem algumas dificuldades a nível do trabalho colaborativo e da partilha, por isso é difícil que depois as coisas aconteçam. Parece que ainda há pessoas que encaram um bocadinho isto como uma disputa, e nós vamos fazer e demonstrar e partilhar com os outros. Existe uma partilha um bocadinho isolada, há grupos que funcionam muito bem e que partilham muito bem, colaboram muito bem, mas depois falta qualquer coisa ali, alguns elos que se perdem.

- A nível da qualidade da aprendizagem e dos resultados académicos, precisamente lecionas o 3º ciclo e também tens a experiência dos teus miúdos que foram aqui alunos, um que já está a acabar o 12º ano e o outro ainda cá continua o que é que tens assim a dizer? A nível global agora, depois passamos para o mais particular.

A nível global eu penso que a escola não tem uma taxa de sucesso fraca, até é bastante satisfatória, agora temos que analisar como eu dizia há bocadinho a taxa do sucesso mas a qualidade do sucesso e nós vemos que a qualidade do sucesso não é excelente, não é muito boa mas satisfatória. Por outro lado noto que a nível das várias disciplinas tem havido a preocupação de não descurar essa qualidade não se inflacionar o sucesso, creio que existe alguma exigência e ela deve manter-se, aliás ao nível do pedagógico quando se definiram critérios de retenção por exemplo nos anos intermédios podíamos ter facilitado um bocadinho mais, baixar a fasquia para que o sucesso fosse ainda maior mas não foi esse o entendimento, entendemos que se deveria também nos anos intermédios manter a exigência que há nos anos terminais, pois é claro que ao nível de algumas disciplinas a exigência é maior porque também não podemos fingir que não existe uma avaliação externa nas disciplinas e que noutras não há e certamente aquelas áreas em que há obrigatoriamente uma comparação entre a avaliação interna e a avaliação externa aí não se pode facilitar e os professores certamente não facilitam. Noutras áreas poderá haver uma flexibilidade maior.

- A nível de resultados académicos até para os alunos que temos até achas que são positivos.

São, pois grande parte deles, a maioria dos alunos são alunos carenciados, com apoios económicos atendendo também à situação geográfica sabes que existem muitos alunos nossos que se levantam cedíssimo e chegam a casa tardíssimo e que o rendimento em casa já depois será menor, creio que e atendendo ao número de alunos que beneficiam de apoios educativos quando chegamos ao final e vemos a taxa de sucesso creio que não será má.

- Até porque aqueles que fazem progressão de estudos até são bem aceites noutras escolas como é o caso da Quinta das Palmeiras, que até gostam bastante dos alunos.

Sim já é algo que se vai mantendo ao longo dos anos, pois eu recorro quando cheguei a esta escola há 18 anos aquilo que soava lá fora relativamente à escola não era muito agradável e os alunos que saíam daqui e iam para as secundárias para a ... normalmente eram assim vistos de forma diferente porque entendiam que talvez não tivessem ao nível dos alunos que faziam o 3º ciclo na ... e atualmente não noto isso, eu que já estou cá há tanto tempo e tive imensos alunos nesta escola e conheço muito alunos ou muitos dos meus alunos, não estou a falar de mim, não quero contribuir mas são aqueles que eu conheço melhor e ainda tenho alguma ligação e quando encontro costumo conversar e muitos dos que foram nossos alunos já concluíram cursos superiores e tiveram resultados aceitáveis.

- Há uma boa preparação então?

Eu penso que sim mas há sempre outros fatores que vem a determinar o sucesso ou não depois quando vai daqui para o secundário mas creio que no geral temos alunos com bons resultados quando chegam a outras escolas

- Falando agora da Direção e as novas estruturas intermédias, as novas exigências, essas coisas todas, a nível do papel do Diretor, Presidente do Conselho Executivo, tu já apanhastes isso tudo agora vamos na figura de topo, por assim dizer, e podemos ter em conta os 18 anos, achas que o papel ou as tarefas do diretor desempenha, mudaram esses papéis ou achas que se mantem? Face à legislação...mudou ou mudou muito?

A própria legislação desencadeou essas mudanças, não quer dizer que eu concorde com todas essas mudanças ou que ache que todas tenham tido depois consequências mais positivas de qualquer forma houve mudanças e mudanças significativas, a passagem do órgão de gestão creio que o facto de termos mudado de Direção ou termos passado de Conselho Executivo para um outro trouxe à escola uma dinâmica à escola muito diferente. Eu quando cheguei à escola encontrei uma escola que estava dividida em 2 grupos, o grupo que estava de um lado acabava por concordar mais com a atuação do Conselho Executivo e o outro grupo que entendia que a escola estava a cair num marasmo devido também a essa divisão em que uns até poderiam eventualmente colaborar e dinamizar e os outros que se opunham. Quando houve a mudança quando mudaram as figuras,

porque se manteve um Conselho Executivo, quando mudaram as figuras houve um grande envolvimento da maioria dos professores, dos auxiliares, a esse nível houve uma mudança muito grande porque creio que nessa altura pensaram então vamos lá realmente agora que a mudança era possível, até aí dá a impressão que nós queríamos mudar mas não era possível, não dava e naquele momento todos puseram as mãos à massa como se costuma dizer e vamos lá provar que afinal é possível mudarmos isso e é como te dizia há bocadinho creio que sim nessa altura havia uma grande partilha, um grande trabalho colaborativo.

- Enquanto havia um órgão colegial houve pessoas que se uniram para tentar mudar o que existia, portanto nós neste momento temos um órgão único que é o do Diretor, a figura do Diretor e que realmente manda, por assim dizer, já não estou a falar do Conselho Geral ou a figura do Conselho Geral.

Mas a mim não me parece muito que depois desta quebra que eu acho que houve e esse impulso inicial, aliás todos se movimentaram e a partir duma determinada altura, ou melhor nos últimos anos tem vindo a mudar, mas não me parece que tenha sido só a mudança do órgão colegial para uma figura, não sei se teve a ver com isso, e provavelmente o desgaste também não sei, agora e inicialmente e já com a figura do Diretor já depois do 75. Eu acho que mudou muito, mas não foi aí que mudou mais, mas sim a partir de 2002, porque até aqui dá-me a impressão de que tudo o que era os documentos orientadores duma escola acabavam por sair duma cabeça e todos tínhamos que dizer que sim senhor, apesar de não concordarmos.

- Mas por exemplo este Diretor que já se mantém desde Presidente, como órgão de topo, mesmo fazendo parte de um órgão colegial, relativamente a forma de atuação dele desde 2002 para cá?

Completamente diferente e era aí que eu queria chegar, enquanto antes tudo o que era documentos quer de índole pedagógica quer de cariz organizacional, foi completamente diferente, não foram os documentos que deixaram de ser pensados por uma única cabeça e começou a haver uma maior partilha e uma maior participação, já começou a ser solicitada a colaboração de todos os conselhos disciplinares todos os departamentos, um maior envolvimento, creio que uma grande mudança foi essa, foi o tentar envolver toda a comunidade educativa, não só os docentes e também sei que tem sido feito um grande esforço para aproximar os encarregados de educação, se resulta ou não já não sei.

- Ou fim ao cabo as estratégias de liderança e de gestão mudaram a nível legislativo mas na prática...

Na prática também mudaram

- Mas na prática também mudaram ao longo destes últimos 5 ou 6 anos?

Pois a ti interessa-te mais esse período, eu creio que ao nível do envolvimento há o mesmo objetivo, nota-se que o Diretor tenta envolver toda a comunidade educativa, tudo o que é

documento orientador, quer seja ao nível pedagógico quer a nível organizacional. Depois não sei se o que está a falhar e a provocar a tal quebra na partilha e no trabalho colaborativo não sei se tem tanto a ver com o Diretor em si

- Talvez seja mais com o envolvimento das pessoas

Como estava a dizer não sei se foi por um lado, não sei se foi ao nível da Direção, com a mesma atitude fruto de ter a legislação, mas por outro lado não é assim, talvez também todas as mudanças que ocorreram ao nível do estatuto da carreira de docente tem afectado diretamente o pessoal docente, acaba por criar uma desmotivação em relação ao ensino e à escola e também pode ser por aí que se tenha verificado essa quebra no tal trabalho colaborativo e nós sabemos que normalmente viramos para quem está próximo de nós e nos pede e esquecemo-nos muitas vezes por trás essas mudanças e essas exigências que tem a ver com questões que ocorrem da própria legislação.

- Enquanto professora bibliotecária, ou enquanto bibliotecária as decisões que tomas são sempre sozinhas ou não?

Não, é assim há muitas decisões que são tomadas por mim de acordo com as minhas funções que estão definidas na portaria e compete-me a mim decidir nuns aspetos, no entanto, há muitos aspetos em que eu tenho que articular com a Direção, com o Conselho Pedagógico e é por isso que faço parte do Conselho Pedagógico, há muitas decisões que são tomadas ouvindo o Conselho Pedagógico, ouvindo a Direção, por outro lado, tenho que respeitar as orientações da rede de bibliotecas, tenho uma coordenadora e até concelhia que acaba por acompanhar o meu trabalho e até orientar-me nalgumas decisões, e tenho a equipa de biblioteca com quem trabalho diretamente todas as semanas, quase todos os dias e raramente tomo decisões completamente isoladas.

- Achas que a biblioteca por exemplo promove o sucesso educativo? Não o global em termos de resultados académicos...

Um objetivo da biblioteca e a própria criação da figura do professor bibliotecário tem a ver com isso, com o que se pretende para as bibliotecas, pretende-se que as bibliotecas acabem por ser um núcleo dinamizador das mudanças de praticas e das mudanças que conduzem posteriormente também ao sucesso dos alunos, e assim nos primeiros anos que estava a tempo inteiro acabava por conseguir desenvolver um trabalho diferente do que consegui por exemplo este ano porque a biblioteca só vai conseguir realmente ter alguma influencia no sucesso educativo se houver primeiro uma articulação curricular, e inicialmente creio que houve uma maior abertura por parte dos docentes para essa articulação, eu recordo que ao nível do pré-escolar, do 1º ciclo houve uma articulação muito forte entre a biblioteca e esses dois níveis, atualmente com o desaparecimento das próprias coordenadoras desses departamentos daqui da escola arrefeceu, pois eu acabo por enviar informações e apresentar sugestões, pedir por outro lado sugestões a esses departamentos mas já não é a mesma coisa, já não há tanta possibilidade de eu articular de quando eu tinha aqui as

coordenadoras e a nível do 3º ciclo o que eu noto é que os professores continuam muito fechados, cada um na sua área disciplinar, é por grande preocupação de os cumprimentos dos programas etc., e por outro lado um bocadinho se calhar porque talvez ainda não tenha sido bem entendido isto da articulação curricular, dá-me a impressão que alguns professores tem medo de colaborar com a biblioteca e tem medo porque, porque pensam que ao colaborar com a biblioteca e desenvolver algum trabalho em conjunto estão a promover a biblioteca e a professora bibliotecária. E creio que isso e eu tentei e esforcei-me no início quando assumi o cargo esforcei-me por transmitir isso no Conselho Pedagógico e mesmo em alguns departamentos, explicar que o que estava em causa não era o meu desempenho e mais tarde a minha avaliação, era que o que estava em causa era mudar práticas quer na biblioteca quer no trabalho da biblioteca quer no trabalho dos docentes.

- Este até é um dos objetivos do projeto educativo? aliás é uma das grandes linhas orientadoras

Exatamente, não quero dizer com isto que os colegas não colaboram, mas creio que podia ser mais forte essa articulação porque eu acho que ainda há muito aquela ideia que o trabalho das diferentes disciplinas tem que ser sala de aula e a biblioteca serve apenas para ser feito uma pesquisa, ou requisitar um livro ou algum material... ainda não existe uma articulação curricular muito forte, por outro lado, creio que ao nível das diferentes literacias também ainda temos que trabalhar mais, principalmente ao nível da literacia da informação e eu recorde-me que no ano passado tinha e tenho um projeto na área da literacia da informação e a primeira vez que o apresentei e só porque se fala em pesquisas em computadores e utilização de algumas ferramentas e ferramentas digitais alguém me disse que estava a colocar-me nas áreas das Tic, e eu recuei um bocadinho porque não é esse o objetivo e por isso vamos ver se para o ano consigo implementá-lo.

- Se calhar a nível da inovação, projetos novos, existe aqui uma barreira, as pessoas não aceitam muito bem

Não porque ainda existe muito aquela ideia de que nos estamos a intrometer no trabalho dos outros, não entendem é que a biblioteca tem assim uma área de atuação muito alargada e por exemplo tudo aquilo que tem a ver com literacias digitais, tecnológicas dá-nos panos para mangas, nos podíamos avançar de muitas formas, só que dá a impressão que se sente que nós estamos a intrometer na área dos outros. Creio que há ainda muito para melhorar aliás a autoavaliação da biblioteca nos últimos anos tem ido nesse sentido, estou a fazer a deste anos e também vamos ficar mais ou menos no mesmo nível, ou seja no nível 3, que perfil de desempenho é que define: define que a biblioteca já faz algo de bom ou que pode ser considerado bom naquele domínio, no entanto, ainda tem muito por avançar, nunca ficamos num nível máximo de excelência, porque considero que a biblioteca ainda tem muito que fazer e muito por onde andar para estar bem, também não me parece que ficássemos no nível 2 que ainda que fosse positivo significa que a biblioteca tivesse muitas falhas, a mim não me parece que a biblioteca tenha muitas falhas, está no nível 3, já se faz algo naquele

domínio, algumas coisas creio com algum valor, no entanto, tem muito ainda por caminhar, acho que é um pouco isso.

- Olha a nível do Conselho Pedagógico que diferenças é que encontras até agora para quando fostes Presidente e noutras épocas em que tu lá estivestes presente?

Olha é assim o facto de o Conselho Pedagógico passar apenas a órgão consultivo no fundo, não é, e nós vimos que houve decisões que foram tomadas no pedagógico que acabaram por ser alt...s depois no Conselho Geral, onde estão pessoas que não conhecem tão bem a realidade da escola e a realidade dos nossos alunos.

- Mas uma coisa que a mim me interessa saber é sobre o Conselho Geral e isto é a nível particular que é um bocado estranho era o facto de o Conselho não ter nenhum elemento do 3º ciclo lá incluído no Conselho Geral, só tinha uma pessoa quando eu vi a lista.

Pois lá esta é assim há uma lista, há pessoas que há partida não podem integrar a lista por exemplo e todos aqueles que estão no Conselho Pedagógico não podem integrar essa lista.

- Sim mas também é estranho quando há tantos alunos de 3º ciclo, não é, porque as vezes as dinâmicas são diferentes, não sei se é o Fernando que está como suplente ou estava mas de resto uma pessoa no conselho geral, professor do 3º ciclo não havia na lista. E acho que há uma falha que depois porque há dinâmicas quer queiramos ou não ...

Mas isso também tem a ver com o envolvimento das pessoas e também na altura em que houve a eleição também só havia aquela lista, a tal situação de que falávamos há pouco.

- Não é estar a dizer que o trabalho do conselho geral foi mal feito, até porque quem sou eu para estar, não é isso, é a questão de não havendo representatividade também muitas vezes a determinadas questões e nós sabemos que há algumas diferenças não é?

Mas agora voltando um pouco atrás a nível do Conselho Pedagógico ao longo dos anos também se notou uma evolução na forma do próprio Conselho Pedagógico analisar as questões, eu recorde-me ainda dos tempos que qualquer assunto quer saísse duma aprovação do Conselho Pedagógico era, chegava-se à conclusão como sempre de braço no ar e votação porque não havia tanta capacidade de diálogo, não havia tanta capacidade para chegar a consenso e tentar encontrar aquilo que realmente interessa à escola e aos alunos

- E agora achas que há mais consenso?

Sim, se fores a ver, aliás acho que isso já soa na escola, que antes o Conselho Pedagógico havia votações e constavam nas actas e que agora nas actas nunca se vêem votações e eu noto precisamente desde que houve a mudança do antigo Executivo para as pessoas que agora estão na Direção tudo isso foi alterado, eu acho que foi bom porque foi no período em que eu estive como Presidente do Conselho Pedagógico e acho que desde essa altura começamos a tentar precisamente em encontrar soluções entre todos e para que todos contribuíssem, onde houvesse um consenso e

que não temos que estar de braço no ar porque uns votam a favor e outros votam contra e que não há uma flexibilidade, não há uma reflexão, parece que não era preciso reflectir, há uma proposta quem concorda, quem não concorda e creio que isso não era positivo.

- Mas achas que em termos pedagógicos, o Conselho Geral interfere depois nas decisões do Conselho Pedagógico?

É assim, interferiu uma vez, mas não me parece que tenha sido positivo, teve a ver com a organização dos horários do pessoal docente e dos alunos, e houve aí uma decisão que foi contrária à decisão do Conselho Pedagógico apesar de no Conselho Pedagógico tudo ter sido discutido, e se ter chegado ao tal consenso depois de muita discussão depois de muita reflexão chegou-se a um consenso, claro que depois o Conselho Geral alterou e alterou e eu não posso por isso em causa porque eu não sei, não faço parte do Conselho Geral, não posso dizer que não houve ponderação porque não estou lá não é, mas parece-me que não é normal um órgão que até os elementos na sua maioria não são docentes que nem sequer pertencem propriamente à comunidade educativa, estamos a falar de representantes da câmara, representantes de atividades culturais e atividades económicas e por aí fora, venham contrariar uma decisão ou uma opinião do Conselho Pedagógico que foi bastante pond... não só numa reunião mas em várias reuniões sucessivas e depois ficamos com aquela ideia de que são decisões que podem ter algo de pessoal, algo de subjectivo, foi uma única vez mas ficamos com essa vontade de eu acho que isto até pode ser um bocadinho desmotivante para quem está no Conselho Pedagógico até porque se pensa assim: porque é que eu vou estar aqui agora a analisar e a reflectir e a propor quando depois vai ao Conselho Geral e tudo aquilo que nós entendemos que seria o melhor (iria abaixo)

- Até que se diga o contrário o melhor é ter em conta as orientações do Ministério

As orientações do Ministério também deixam alguma abertura em assuntos que não devia deixar abertura

- Porque nestes miúdos e em termos teóricos também e mais complicado eles terem as disciplinas mais teóricas na parte da tarde

E esta criação deste Conselho Geral com determinados poderes e a constituição que tem claro que isso não me pareceu o mais positivo

- Falando agora de outras questões mais, dos resultados nós já aqui vimos que há a tentativa de envolver a comunidade, há a tentativa de trazer os encarregados de educação não só a nível da Direção de turma mas também a nível por exemplo das atividades diversificadas e que ainda continua a haver alguma resistência, já aqui vimos essas questões, a nível por exemplo de questões mais pedagógicas, a nível de questões mais do processo ensino-aprendizagem achas que o novo modelo de gestão/direção por exemplo com o de 75 e também ao longo destes 18 anos tens notado

que há grandes mudanças ao nível das práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula? Muda a legislação, muda a organização da escola?

Sim

- Mas a nível de prática pedagógica em sala de aula, a nível da maneira, do modo como se dá as aulas achas que há grandes diferenças?

Não eu creio que esse controlo não é feito essencialmente pela direção é feito essencialmente a nível dos departamentos ainda que a Direção se envolva e promova a discussão e reflexão porque eu acho que tem promovido e a nível do Conselho Pedagógico tem o feito, promove essa reflexão e a verificação da necessidade de mudar práticas e houve uma mudança muito grande da própria Direção, acho que investiu, está bem que tudo foi proporcionado pelo próprio Ministério mas investiu nas mudanças tecnológicas ao nível de recursos materiais na escola investiu imenso e creio que depois tenta claro direccionando para cada departamento mas tenta que haja essa mudança e essa evolução e creio que aí fica mais a cargo de cada departamento e de cada coordenador de departamento. Se houve um grande avanço penso que terá sido a nível da introdução das novas tecnologias ou então pela mudança dos próprios programas.

- E depois também temos aqui por exemplo ao nível de parcerias e protocolos com algumas entidades e de novos contextos de aprendizagem que é o caso e está introduzido por aqui há quantos anos: O curso CEF.

Os cursos CEF eu lembro-me que fui a 1ª a coordena-los há uns 5 ou 6 anos

- Cursos CEF, os PCA...

- Os Efes, também não conseguimos muito mais numa escola tao pequena

Exactamente.

- Até 70 fazia uma diversificação e entregar alunos que lembro que há sempre o ensino especial não e só para alunos...

E mesmo a criação da sala/unidade multideficiência, eu creio que tem havido tentativa de dar resposta a especificidades de cada aluno e quer os Conselhos de Turma, quer a Direção tenta.

- Tenta-se de acordo com outros tipos de projetos mais abrangentes também deve ser difícil numa escola tao pequena.

Exactamente

- E em que a cultura de partilha que nós estávamos a falar, há projetos que por exemplo podiam ser implementados e serem institucionalizados, a nível nacional mas que aqui não se consegue

Não se consegue devido as características geográficas do Agrupamento

- E a própria escola e os próprios professores ...

Sim porque a maior parte dos professores não residem na localidade quase todos se deslocam e alguns exigem maior disponibilidade em termos de tempo, em termos de presença por outro lado

acho que uma coisa que se alterou ou tem-se tentado alterar e acho que isso é positivo porque muitas vezes era feito apenas a nível disciplinar no 2º e 3º ciclo que é a articulação vertical e acho que esta Direção tem insistido e batalhado bastante nisso, não se já terá a ter os melhores resultados mas pelo menos não houve uma desistência deu-se início ao processo porque não existia praticamente a não ser a nível disciplinar de 2º e 3º ciclo em que havia uma articulação não se tem desistido, tem-se batalhado e outra batalha que está menos conseguida ou que ainda não se conseguiu muito foi a da articulação horizontal porque eu acho que o que acontece entre as disciplinas e a biblioteca ou entre os vários grupos disciplinares e a biblioteca já é também uma consequência daquilo que acontece em cada Conselho de Turma.

- Eu acho que há dificuldades de articulação entre as estruturas intermédias porque e mesmo nos Conselhos de Turma articulam-se muitas vezes atividades mas esquecem-se de circular os próprios conteúdos.

Exactamente

- Isso na minha experiência e tu tens mais experiência do que eu, mete-se num papel, porque também o tempo de demora das reuniões tem que ser muito maior, ou tinha que se reunir muitas mais vezes e eu acho que tentamos aqui encurtar um pouco e também fugir um pouco, mas não quer dizer que as coisas não são feitas atenção.

Mas aí estão as dificuldades de articulação e trabalho colaborativo e de partilha

- Mas há coisas por exemplo para articular com a biblioteca ou com outras disciplinas ou estruturas tinham que ser feitas, penso eu, tu tens mais experiência que eu que seriam feitas com os papéis à frente e depois executar não só em contexto de sala de aula mas também a nível de atividades e tinha que ser um trabalho moroso não é?

Claro e nós sabemos que hoje em dia também nos são pedidos tantos papéis e a burocracia é tanta que acaba por nos desgastar e certamente certos projetos, certas articulações acabam por não ser feitas e acabam por ficar ao nível do papel.

- Isto é como por exemplo ao nível da matemática e tu como encarregada de educação, e tu da língua portuguesa e não só ao nível de outras disciplinas nós sabemos que está a haver dificuldades até por outros motivos e que já foram apontadas achas que a escola tenta resolver estas dificuldades e de que forma?

- Auxiliando os alunos, Encarregados de Educação?

Sim, por um lado creio que a Escola tenta proporcionar os apoios sabendo que a nossa mancha horária e a tal questão geográfica e a distância de alguns alunos face à escola acaba por complicar ou inviabilizar que haja mais apoios, mas creio que a escola se tem esforçado para que esse apoio seja efetivo. E depois mesmo ao nível do pessoal docente sei que tem havido esforço para que se adira a certos projetos formativos para professores do 1º ciclo, este ano sei por exemplo que

atendendo aos resultados menos bom que houve na matemática já se decidiu que há que investir em mais formação para os colegas do 1º ciclo, a nível dos novos programas do Português a escola acabou por fazer a inscrição e participou na formação dos novos programas, participou um docente do 2º e outro do 3º ciclo, portanto esteve o coordenador do departamento um a nível do 2º e outro do 3º ciclo creio que a escola que reconhece a necessidade de encontrar alguma soluções para estas áreas mais problemáticas, por exemplo a nível das línguas estrangeiras tem havido alguns problemas que noutra área em que o sucesso é menor a nível da escola enquanto a língua portuguesa e a matemática não notamos que a culpa ou que se haja falhas também a nível do próprio docente, a nível da língua estrangeira temos tido maus resultados claro que havendo um docente que reside longe da escola pode ser logo um fator para que haja algumas ausências, mas não sei até que ponto a escola poderá resolvê-las.

- Pois porque aí já ultrapassa o próprio Diretor ...

Sim creio que tem havido preocupação em dar resposta às dificuldades dos alunos

- Mas a esse nível eu penso que mesmo a nível da língua estrangeira eu penso que podem procurar tentar resolver porque implementar o apoio por exemplo a nível do Inglês e do Francês mas se depois se o docente se ausenta ele também não tem esse apoio

Exactamente

- E pronto eu sei que houve propostas até por parte do docente mas no Verão é muito complicado voltar a dar um apoio.

O termo em que a proposta foi feita nem sequer devia ser tida em conta

- Mas eu acho que não foi tida em conta pelo menos não passou nada pelos Conselhos de Turma.

Não, não foi tida em conta.

- Pois, a nível do gabinete de psicologia também não pode fazer mais do que o que faz

- Eu creio que a esse nível não pode dar a melhor resposta não por culpa da escola como é evidente mas por vários Fatores que tem a ver com a saída da nossa psicóloga. Creio que aí a escola tinha um recurso que a maioria das escolas não tem ou que muitas escolas não tem e que não tem tido resultados, é praticamente como se não tivéssemos.

- Pois até porque poderia apoiar alguns desses alunos que tem dificuldade mesmo que não sendo NEP

Exactamente

- Eu lembro-me que há uns anos atrás ainda se tentou implementar o Testas e houve algumas reuniões a nível também não só do 9º ano de orientação vocacional mas a nível de dificuldades de aprendizagem ao nível do estudo acompanhado, mas depois tudo se diluiu com o tempo

Exato lá estão as tais dificuldades pessoais...

Há mudanças a nível profissional, primeiro desaparece o Estudo acompanhado depois aparece o apoio ao estudo, depois aparece e desaparece a formação cívica...

- Quase a acabar a nível geral e em termos de organização e dos resultados dos alunos do 3º ciclo a nível global já aqui falamos que achas que está devidamente e a nível organizativo também para o tipo de Agrupamento que temos com uma mancha geográfica tao grande, não é, em termos de extensão também achas que está bem organizado e que o tentam fazer?

Sim eu creio que está bem organizado até porque há uma coisa que há bocadinho disse que por exemplo a nossa mancha horária pode dificultar por uma lado a oferta de mais apoios porque não há muito tempo livre por parte dos alunos para depois poderem frequentar apoios só que me parece e essa é a minha opinião já há vários anos que a mancha horária foi definida assim tendo por objetivo que os alunos não permanecessem aqui no ... demasiado tempo à espera de um transporte público e eu acho que todas as decisões que são tomadas tendo primeiro em vista o que é melhor para o aluno creio que são positivas, depois podemos por em causa mas é melhor para o aluno chegar meia hora mais cedo a casa ou 1 hora mais cedo a casa ou ter mais uma hora de apoio. Eu creio que quando o apoio e as estratégias em sala de aula são assim um bocadinho mais diversificada acabam por diferenciar e ter as estratégias diferenciadas para alunos com um bocadinho mais de dificuldades não precisam de estar a fazer com que os alunos cheguem às 8 horas a casa porque isso não faz sentido nenhum.

- Olha pergunta que eu não te tenha feito no meio disto tudo não é que achasses que fosse importante assim neste contexto? E que talvez me tenha esquecido, as vezes quem está deste lado, achas que há assim alguma coisa que eu tenha esquecido...

Assim de repente não

- Tentei não entrar muito na questão de Encarregado de Educação não é, pronto porque eu sei que tu o que estas a dizer aqui nalgumas coisas também não é só enquanto professora mas também enquanto encarregada de educação nesta questão dos apoios, da dinâmica de sala de aula, nestas questões todas, não é, e portanto tentei não vocacionar tanto, não dirigi tanto.

Para já não me ocorre nada, pensando assim um bocadinho mais podíamos falar de outras coisas...

- (Agradeço então a sua disponibilidade).

Anexo G - Análise de conteúdo das Entrevistas

Questão 1: A atribuição da função de gestor escolar a um diretor com competências alargadas, substituindo o anterior órgão colegial composto por Professores, conduz, na prática, a um reforço da liderança?

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
governança	Mudança	<p>RA : acho que não mudou muita coisa E1A</p> <p>Aqui nesta escola notas que há grandes diferenças?</p> <p>- não! E1A</p> <p>- as pessoas que estão cá pela 1ª vez acham muito bem, mas eu estou cá há 23 anos e não noto grande diferença E2</p> <p>Sinceramente não vejo grandes mudanças não (na cultura organizacional); É isso, sim, sim, não consigo lembrar-me de nada que eu te diga assim: mudou aquiE3</p> <p>Na teoria sim mudou, na prática acho que piorou, piorou porque sempre que há uma alteração e sempre que há alterações E6</p> <p>A própria legislação desencadeou essas mudanças, não quer dizer que eu concorde com todas essas mudanças ou que ache que todas tenham tido depois consequências mais positivas de qualquer forma houve mudanças e mudanças significativas, a passagem do órgão de gestão creio que o facto de termos mudado de Direção ou termos passado de Conselho Executivo para um outro trouxe à escola uma dinâmica à escola muito diferente desgaste também não sei, agora e inicialmente e já com a figura do Diretor já depois do 75. Eu acho que mudou muito, mas não foi aí que mudou mais, mas sim a partir de 2002, porque até aqui dá-me a impressão de que tudo o que era os documentos orientadores duma escola acabavam por sair duma cabeça e todos tínhamos que dizer que sim senhor, apesar de não concordarmosE8</p>	E1,E2,E3, E6
	Exigência	<p>RA- mais exigente, na aplicação de castigos, às vezes não aplica os castigos mais corretos... RA- sim, é que está o grande problema. E1A</p>	E1

	Política	. Por outro lado, determinados atos de natureza política em momentos cruciais da vida da escola assumidos pela pessoa do Diretor a forma como o Diretor atual vê a Escola, eu não me identifico com ela, ela não é um segmento do partido, ela é um segmento da sociedade que devia estar em íntima ligação E4	E4
	Parcialidade (Relações Parentais e Amizade)	- E há muitas relações familiares... E é corrupto em si e é corrupto pelas relações extrínsecas que daí decorrem, ao nível das relações parentais, de amizades e de influências instaladas que podem com suporte político favorável ao governo instalado, o que não acontece neste caso podia levar a uma situação mais graveE4	E4
	Colegialidade	<i>Reunimo-nos mensalmente como o fazíamos anteriormente, e não havia necessidade, porque ele é que é o DiretorE6</i> eu creio que ao nível do envolvimento há o mesmo objetivo, nota-se que o Diretor tenta envolver toda a comunidade educativa, tudo o que é documento orientador, quer seja ao nível pedagógico quer a nível organizacional.E8	E6
	Autoritarismo	<i>muitas vezes a liderança intermédia que toma decisões que temos que as assumir, embora a gente não concorde ou pense que não devia ter sido feita assim, temos que as assumir, muitas vezes tem que ser assim e há escolas que não o fazem, eu digo que é assim, ele diz que é assado, mas eu é que sou o Diretor e é assim que se tem que fazer não é, e muitas vezes nós aqui temos que assumir as decisõesE6</i>	E6
Ação do Diretor	Mudança	<i>Não mudou nada ao nível da organização, da postura do diretor.E1A/B</i> Mantêm-se tudo nos mesmos papéis e o diretor com a mesma atuação.nesta direção não nota grande diferença ao nível do estilo de ação que mudou ou o contextoE2 ão eu sinto que a responsabilidade no fundo é a mesma, o Presidente do Conselho Executivo ou o Diretor estamos a falar dum órgão colegial, não é, passamos de órgão colegial para um órgão unipessoal digamos em que recai de facto sobre o Diretor um conjunto de responsabilidades, porque é ele que é responsável por distribuir os serviços, é ele que é responsável pelo processo disciplinar, é ele que é responsável por..., ou seja, individualizou-se de facto, individualizou-se a responsabilidade da Escola, apesar de eu entender que a figura	E1,E2, E6

		<p>geral do Conselho Executivo também, ou do órgão de Direção Coletivo também ele próprio assumia a responsabilidade, eram raros os colegas Presidentes dos Conselhos Executivos que se refugiavam no coletivo, ou se refugiavam na existência do Vice-Presidente ou do Secretário para justificar muitas vezes, o insucesso, ou justificar muitas vezes o trabalho que não era feito. Penso que os Presidentes do Conselho Executivo sempre assumiram essa responsabilidade.E6</p> <p>Completamente diferente (DESDE 2002) e era aí que eu queria chegar, enquanto antes tudo o que era documentos quer de índole pedagógica quer de cariz organizacional, foi completamente diferente, não foram os documentos que deixaram de ser pensados por uma única cabeça e começou a haver uma maior partilha e uma maior participação, já começou a ser solicitada a colaboração de todos os conselhos disciplinares todos os departamentos, um maior envolvimento, creio que uma grande mudança foi essa, foi o tentar envolver toda a comunidade educativa, não só os docentes e também sei que tem sido feito um grande esforço para aproximar os encarregados de educação, se resulta ou não já não sei.</p> <p>A própria legislação desencadeou essas mudanças E8</p>	
	Exigência	<p>Mas assim a imagem, que imagem é que gostavam, mais exigente para com os professores, os alunos?RA- Mais exigente.</p> <p>As alunas insistem ao longo do seu discurso “ deve ser mais exigente “, tanto para os alunos (“ não dá os castigos que devia “), tal como para com os Professores.</p> <p>- mais exigente em que sentido? RA- mais exigente, na aplicação de castigos, às vezes não aplica os castigos mais corretos.</p> <p>- vocês acham que a esse nível é que está o grande problema. RA- sim, é que está o grande problema. E1A/B</p>	E1
	Reconhecimento	<p>fartei-me de trabalhar para o que deve fazer uma prof de ev e não são profs do 1º ciclo e educadoras que me vêm depois ver o meu trabalho.E2</p> <p>Eu acho que eu e o resto dos professores deviam receber da Direção não digo um elogio mas o reconhecimento pelo trabalho que fazem,E3</p> <p>Há uns que fazem demasiado, há outros que não fazem o suficiente,E7</p>	E2, E3,E7

	Motivação	fartei-me de trabalhar para o que deve fazer uma prof de ev e não são profs do 1º ciclo e educadoras que me vêm depois ver o meu trabalho.E2 Eu acho que eu e o resto dos professores deviam receber da Direção não digo um elogio mas o reconhecimento pelo trabalho que fazem,E3	E2,E3
	Política	- acho que quando as pessoas são avaliadas para subirem de escalão acho que a política não deve contar por isso é que eu neste momento fui prejudicada...E2 Há (ligações políticas) por isso apesar de este modelo ter uma vantagem que é canalizar numa pessoa o poder decisório de uma vida política e uma vida pedagógica e de uma vida científica de uma comunidade ela só o é na medida em que essa pessoa tiver essas mais-valias,E4	E2, E4
	Imposição	É evidente é que o sistema que pressiona mais, pressiona mais o Diretor.E6	E6
	delegar	A escola tem de facto um conjunto de lideranças e as lideranças também se fazem não só por ter o nome de coordenadores ou de líderes ou de adjuntos mas a liderança efetiva realiza-se e concretiza-se quando o Diretor é de facto capaz quase de delegar no outro um conjunto de funções e um conjunto de tarefas, portanto e aí sim, como é evidente depois no exercício dessas tarefas quem é líder, e líder mais no termo da responsabilidade desempenha as suas funções, enfim nestas coisas depois cada um, demonstra se tem qualidades ou não E5	E5
	supervisionar	portanto o meu papel hoje no fundamental é um pouco de supervisionar, procurar decidir com uma maior abrangência possível de pessoas, portanto ouvir muitas vezes,E5	E5
	autoritaridade	existe a situação do fogo, existe fogo a gente tem que socorrer o fogo, eu tenho que dar resposta a essas situações, penso que quer os colegas professores, quer os funcionários não tem razão de queixa, já que quando existem essas situações, existe uma resposta imediata do órgão de gestão, do Diretor, ou do Subdiretor ou do Adjunto mas é evidente que existe um conjunto de decisões que é necessário, enfim, é necessário ponderar muito bem porque estamos a trabalhar com pessoas, estamos a trabalhar nalguns casos com crianças, noutros casos com adultos, muitas vezes as pessoas, nós decidimos e as pessoas não entendem, as pessoas tem o direito de perceber e entender e é importante que percebam as decisões que são tomadas	E5, E6

		para que elas próprias também possam incorporar digamos essas decisões na execução das tarefas do dia-a-dia. E5 agora no dia-a-dia e no geral acho que não autoritária não, pelo contrário, por vezes aberta demais E6	
	Exemplo	- Continua com o mesmo estilo de ação, acha que ele é assim um líder nato? - Assim um exemplo? Deveria ser mas depois sabe que isto é muito complicado, tem tendência a ouvir um bocadinho aqui... um bocadinho ali e depois já não sabe muito bem, qual atitude a tomar e às vezes querer como é que eu hei-me dizer isto agradar a todos é um bocadinho complicado,E7	E7
	Parcialidade	- Continua com o mesmo estilo de ação, acha que ele é assim um líder nato? - Assim um exemplo? Deveria ser mas depois sabe que isto é muito complicado, tem tendência a ouvir um bocadinho aqui... um bocadinho ali e depois já não sabe muito bem, qual atitude a tomar e às vezes querer como é que eu hei-me dizer isto agradar a todos é um bocadinho complicado - Acha que há outros interesses que depois o limitam, é isso? É, às vezes uma pessoa tem que bater na mesa e é e assim que vai ter que ser. ...- Achas que é mais por interesses da escola que ele gere as coisas? Pessoais...às vezes agradar E7	E7
	Política	- Achas que o envolvimento dele a nível político com a comunidade e a nível pessoal e a familiar... Ele tem as ideias políticas, mas depois quando toma certas e determinadas atitudes pomos assim? mas as ideias não teria que ser assim...E7	E7
	Controlo/Iniciativa	- Organização, achas que há uma melhor organização do pessoal?É assim eu não estou a falar porque cá estive e no outro não estive, é difícil. - Não eu estou a dizer do mesmo, estamos a falar da mesma pessoa.Uma coisa é quando a gente está cá, outra coisa... - A ideia de você quando estive cá e de lá fora é diferente? É diferente. - O que pensava? Que isto tudo, tinha uma determinada, um determinado andamento, mas depois quando cá estive apercebi-me que não é bem...e há o que vem por baixo... - Achas que ele mesmo tendo ideias não a conseguia implementar?Não, não	E7

		<p>- Nem que fosse inovador? Ele não decide sozinho.</p> <p>- Não ele agora tem poder de decisão sozinho. Pois mas ele não decide sozinho...por trás.... eu apercebi-me que já no ano passado...e consoante outras coisas...E7</p>	
	Comunicação	<p>É assim eu já cá vim ter com o Senhor Diretor por causa de um problema que se punha com a, mas depois ele diz que vai ver, mas depois também tem os relatórios feitos e nos relatórios consta sempre o contrário do que a gente veio reclamar, portanto há aqui qualquer coisa que não está a funcionar muito bem.</p> <p>É assim é aquela coisa de nós é que temos que vir, ele não vem ter connosco.</p> <p>- Acha que há fala de diálogo então.</p> <p>Falta de diálogo e falta de tomar medidas. E7</p>	E7
Liderança	Respeito	<p>- É assim eles têm respeito pelo diretor, o que eu acho é ele como... os miúdos o que acham é que ele como diretor... agora aqui não me sei expressar... ele falarem com o diretor é como se tivessem uam conversa, eles gostam de ir falar com ele porque sabem que eles dali vão ser repreendidos e não sai mais nada.</p> <p>- eles gostam dele mas não é um líder, não é um líder da escola</p> <p>- eles têm respeito por ele, mas exemplo não. E2</p>	E2
	Exemplo	<p>- É assim eles têm respeito pelo diretor, o que eu acho é ele como... os miúdos o que acham é que ele como diretor... agora aqui não me sei expressar... ele falarem com o diretor é como se tivessem uam conversa, eles gostam de ir falar com ele porque sabem que eles dali vão ser repreendidos e não sai mais nada.</p> <p>- eles gostam dele mas não é um líder, não é um líder da escola</p> <p>- eles têm respeito por ele, mas exemplo não. E2</p> <p>Aliás terá que ser um líder para já legitimamente aceite pela comunidade, não legalmente, com legitimidade que não tem, com conhecimentos e competências reconhecidas pela grande maioria da comunidade, não estou a falar na totalidade. E4</p> <p>- Continua com o mesmo estilo de ação, acha que ele é assim um líder nato? - Assim um exemplo?</p> <p>Deveria ser mas depois sabe que isto é muito complicado, tem tendência a ouvir um bocadinho aqui... um bocadinho ali e depois já não sabe muito bem, qual atitude a tomar e às vezes querer como é que eu hei-me</p>	E2, E4, E7

		dizer isto agradar a todos é um bocadinho complicado. E7	
	Exigência	Eu acho ke a nível dos comp e atitudes devia de haver mais rigor aqui nesta escola E2	E2
	Mudança	- nível de lideranças...Eu sinceramente não vejo nada, nenhuma alteração E3 - Ou fim ao cabo as estratégias de liderança e de gestão mudaram a nível legislativo mas na prática... Na prática também mudaram, eu creio que ao nível do envolvimento há o mesmo objetivo, nota-se que o Diretor tenta envolver toda a comunidade educativa, tudo o que é documento orientador, quer seja ao nível pedagógico quer a nível organizacional. E8	E3
	reconhecimento	- Ao nível de lideranças...Eu sinceramente não vejo nada, nenhuma alteração ...Então é assim o Diretor para já tem que ser uma pessoa que tem que estar aberta a novas ideias, aceitar digamos assim, quando alguém dentro da escola faz uma proposta dum atividade ele tem que estar aberto a receber essa proposta tendo em conta sempre a evolução dos alunos, a melhoria dos resultados na escola e não propriamente quem é que esta a fazer a proposta ou o grupo disciplinar que está a fazer ou...não pode haver política no meio nestas coisas, não pode haver outros interesses, o Diretor tem que ter em vista sempre a melhoria dos resultados dos alunos e mais nada. E3	E3
	Motivação	- Ao nível de lideranças...Eu sinceramente não vejo nada, nenhuma alteração ...Então é assim o Diretor para já tem que ser uma pessoa que tem que estar aberta a novas ideias, aceitar digamos assim, quando alguém dentro da escola faz uma proposta dum atividade ele tem que estar aberto a receber essa proposta tendo em conta sempre a evolução dos alunos, a melhoria dos resultados na escola e não propriamente quem é que esta a fazer a proposta ou o grupo disciplinar que está a fazer ou...não pode haver política no meio nestas coisas, não pode haver outros interesses, o Diretor tem que ter em vista sempre a melhoria dos resultados dos alunos e mais nada. E3	E3
	Parcialidade	- Ao nível de lideranças...Eu sinceramente não vejo nada, nenhuma alteração ...Então é assim o Diretor para já tem que ser uma pessoa que tem que estar aberta a novas ideias, aceitar digamos assim, quando alguém dentro da escola faz uma proposta dum atividade ele tem que estar aberto a receber essa proposta tendo em conta sempre a evolução dos alunos, a melhoria dos resultados na escola e	E3

		não propriamente quem é que esta a fazer a proposta ou o grupo disciplinar que está a fazer ou...não pode haver política no meio nestas coisas, não pode haver outros interesses, o Diretor tem que ter em vista sempre a melhoria dos resultados dos alunos e mais nada. E3	
	Política	- Ao nível de lideranças...Eu sinceramente não vejo nada, nenhuma alteração ...Então é assim o Diretor para já tem que ser uma pessoa que tem que estar aberta a novas ideias, aceitar digamos assim, quando alguém dentro da escola faz uma proposta dum atividade ele tem que estar aberto a receber essa proposta tendo em conta sempre a evolução dos alunos, a melhoria dos resultados na escola e não propriamente quem é que esta a fazer a proposta ou o grupo disciplinar que está a fazer ou...não pode haver política no meio nestas coisas, não pode haver outros interesses, o Diretor tem que ter em vista sempre a melhoria dos resultados dos alunos e mais nada. E3	E3
	Visão	- AO nível de lideranças...Eu sinceramente não vejo nada, nenhuma alteração ...Então é assim o Diretor para já tem que ser uma pessoa que tem que estar aberta a novas ideias, aceitar digamos assim, quando alguém dentro da escola faz uma proposta dum atividade ele tem que estar aberto a receber essa proposta tendo em conta sempre a evolução dos alunos, a melhoria dos resultados na escola e não propriamente quem é que esta a fazer a proposta ou o grupo disciplinar que está a fazer ou...não pode haver política no meio nestas coisas, não pode haver outros interesses, o Diretor tem que ter em vista sempre a melhoria dos resultados dos alunos e mais nada. E3 ...Neste momento este Agrupamento precisava da renovação das lideranças de topo para que novas ideias, novos compromissos e uma nova visão pudesse traçar um caminho diferente. E4	E3, E4
	Delegação	O estilo de liderança, continuo a fazer as reuniões com o adjunto e com o subdiretor, mantem-se o próprio caracter colegial nas próprias decisões, não penso que a decisão é mais rica porque para se decidir certos contributos de outra gente, que já tem a sua experiencia na gestão, e é evidente aproveitando as caraterísticas de cada um, do pré-escolar, do 1º Ciclo, porque existem culturas próprias nesses sistemas de ensino, existem também formações diferentes e é preciso ouvir e decidir de acordo também com os recursos humanos que	E5

		temos e não com os recursos humanos que gostaríamos de ter, não é. A escola tem de facto um conjunto de lideranças e as lideranças também se fazem não só por ter o nome de coordenadores ou de líderes ou de adjuntos mas a liderança efetiva realiza-se e concretiza-se quando o Diretor é de facto capaz quase de delegar no outro um conjunto de funções e um conjunto de tarefas. E5	
	supervisão	portanto e aí sim, como é evidente depois no exercício dessas tarefas quem é líder, e líder mais no termo da responsabilidade desempenha as suas funções, enfim nestas coisas depois cada um, demonstra se tem qualidades ou não, portanto o meu papel hoje no fundamental é um pouco de supervisionar...E5	E5
	Autoritaridade	Agora como é a nossa liderança... É impositiva se calhar devia ser mais, há algumas situações que eu acho que devia ser mais, mas nunca fomos assim, há 10 anos que estamos aqui e nunca fomos assim, não há necessidade de estarmos a impor ou exercer a nossa autoridade ou o nosso poder. E6	E6

Questão 2: O aumento do poder discricionário das autoridades escolares no que respeita à própria estrutura organizacional conduz a melhorias na qualidade do ensino / na promoção do sucesso educativo

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Poder da Direção	Mudança	Não nota grande diferença ao nível do estilo de ação, nem na organização. Mantêm-se tudo nos mesmos papéis e o diretor com a mesma atuação.nesta direção não notas grande diferença ao nível do estilo de ação que mudou ou o contexto. E2	E2
	Motivação	Portanto tem que ser também uma pessoa <i>que motive os professores</i> , portanto que motive as pessoas com quem está a trabalhar porque uma escola com professores motivados, e numa escola são professores que motivam os alunos também, e isso se for o contrário portanto se os professores já andam desanimados desanimam também os alunos ou não transmitem aquela motivação que deveriam transmitir, mais de um Diretor, o que é que pode ter mais 1 Diretor? Olhe a nível de organização claro tem que ser uma pessoa bastante rigorosa ao nível da organização da própria escola para conseguir manter tudo a funcionar em condições, de uma pessoa correta. E3	E3

	Política	Há (ligações políticas) por isso apesar de este modelo ter uma vantagem que é canalizar numa pessoa o poder decisório de uma vida política e uma vida pedagógica e de uma vida científica de uma comunidade ela só o é na medida em que essa pessoa tiver essas mais-valias, quando as não tem quem fica a perder é a comunidade em geral, é o Agrupamento de escolas em particular. E4	E4
	Imposição	Sim vai-se mudando até porque há imposições Não, as mudanças que têm existido Isabel, são as mudanças que são impostas pela legislação, e que somos obrigadas a fazer-la. E6	E6
Funcionamento das estruturas intermédias	Relevância	- então e do diretor de Turma, a imagem que têm? RA - É bom, funcionam as coisas. E1A/B ... RA- são todos importante. E1A achas que há pessoas que se destacam e que tentam fazer alguma coisa pela escola, evoluir... que conseguem dar assim uma imagem á escola ou não? - muito pouco. E2	E1, e2
	Política	Coordenações:- eu acho que esses cargos foram todos cargos escolhidos...- desde que está este diretor que se mantém (- Portanto de há 9 anos para cá...)...- claro, se formos a ver são cargos políticos, são cargos de pessoas que lhe convêm. E2	E2
	Parcialidade	Deve ser escolhido em função de aquilo que são os objetivos dessa estrutura, não de acordo com o que da mais jeito no horário, e depois também se calhar dentro de algumas estruturas eu acho que seria preferível não haver nomeação mas haver eleição como por exemplo na coordenação de Diretores de Turma Sim mas deveria ser dentro dos Diretores de Turma fazerem a eleição - E achas que aqui na escola segue-se isso Não - Depois <i>achas que vai prejudicar os contextos de aprendizagem</i> Vai porque uma escola onde são escolhidas as pessoas de acordo com o perfil quando se faz uma eleição as pessoas escolhem aquilo que acham que tem um melhor perfil para o cargo, quando isso acontece, porque eu também já estive em escolas que não aconteciam por exemplo era escolhido para Diretor de Turma aquele que era mais totozinho, mas não deve acontecer isso, portanto <i>deve ser escolhido para Diretor de Turma ou para</i>	E3, E7

		<p><i>Coordenador de Diretores de Turma aquele que tem perfil para isso, portanto aquele que sabemos que vai ser responsável pelo cargo</i> que esta a assumir, isso vai acabar depois por influenciar a forma como se trabalha com os alunos, a forma como eles vêem a escola e como vem o ensino. E3</p> <p>Sim há, há certos cargos que ajudam um bocadinho e depois lá está, há os cargos que não deveriam ter importância, mas que tem, há pessoas que portanto, é assim é difícil, basta os conhecimentos, às vezes nem é bem o cargo basta a pessoa ser ...</p> <p>- familiar, acha que isto aqui funciona?</p> <p>Funciona</p> <p>- mesmo com a política se calhar funciona? Talvez. E7</p>	
	Organização/ funcionamentoa nível do Plano da Matemática também acho se bem que acho que as coisas não funcionam muito bem. E3	E3
	Empenhoa nível do Plano da Matemática também acho se bem que acho que as coisas não funcionam muito bem porque este ano e já no ano anterior também as pessoas que estão a trabalhar não dão o interesse que deviam dar, não estão motivadas também para o trabalho. E3	
	Motivaçãoa nível do Plano da Matemática também acho se bem que acho que as coisas não funcionam muito bem porque este ano e já no ano anterior também as pessoas que estão a trabalhar não dão o interesse que deviam dar, não estão motivadas também para o trabalho. E3	E3
	Mudança	<p>É para mim importantíssimo a parte dos Diretores de Turma, são eles que tem o contacto mais directo com os alunos, com os pais.</p> <p>- E tem evoluído? Mudanças, mantem-se desde há 10 anos para cá, ou achas que houve uma evolução pela positiva?</p> <p>Oh Isabel houve uma evolução no papel do Diretor de Turma e em concreto na nossa Escola acho que o Diretor de Turma, os Diretores de Turma tem feito um acompanhamento mais próximo dos alunos. E6</p>	E6
	Cultura de Trabalhoa nível do Plano da Matemática também acho se bem que acho que as coisas não funcionam muito bem porque este ano e já no ano anterior também as pessoas que estão a trabalhar não dão o interesse que deviam	E3

		dar, não estão motivadas também para o trabalho tínhamos um grupo diferente e trabalhávamos todos juntos, portanto partilhávamos. E3	
	Política	Sim há, há certos cargos que ajudam um bocadinho e depois lá está, há os cargos que não deveriam ter importância, mas que tem, há pessoas que portanto, é assim é difícil, basta os conhecimentos, às vezes nem é bem o cargo basta a pessoa ser ... - familiar, acha que isto aqui funciona? Funciona - mesmo com a política se calhar funciona? Talvez. E7	E7

Questão 3 **Há um trabalho de implicação e compromisso da escola, das famílias e dos principais interessados locais?**

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Cultura de trabalho	Cooperação/ Partilha	Por exemplo vocês acham que há uma abertura do Agrupamento, da escola à comunidade, através do quê? Iniciativas. RA- jornal da escola, E1 Cultura de trabalho cooperativo: olha a nível do meu departamento é assim, no meu departamento há muitas disciplinas: edf, ev, evt, prof. De necessidades educativas especiais eu acho que é uma baralhada por completo e depois uns têm mais poder que outros, eu vou-te dizer aqui, os professores de edf fazem o que querem e lhes apetece. E2 existia, eu pensava que não existiam Achas que e nos já aqui falamos achas que existe uma cultura de trabalho cooperativo, por exemplo a nível das estruturas intermédias, a nível de Departamento, já não estou a falar de pessoas e disciplinas mas a nível de departamentos a nível de... Existe mas muito pouco ainda muito longe daquilo que era desejável de existir e o que nos tentamos fazer com isto do Plano da Matemática é isso mesmo, para que houvesse um trabalho colaborativo muito maior,	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7

		<p>mas também acaba por ser um bocadinho influenciado pelas medidas que vieram decorrente desta situação económica que temos também e pelo facto de não serem atribuídas horas aos professores e quando os professores não tem horas dizem não tenho horas não faço e não trabalho. E3</p> <p>Ora voltando, se há um clima de partilha, esta palavra partilha predispõe a muitas interpretações a diferentes interpretações, partilha de conhecimento não parece, só a nível de departamentos de alguns;E4</p> <p>Penso que sim, nestas coisas há sempre aqueles que se incorporam melhor, os que se incorporam melhor no grupo, ou que fazem mais ou menos trabalho individual, mas temos desenvolvido, umas iniciativas que só é possível com de facto um trabalho coletivo, começamos logo com a própria organização do ano letivo, com comissões de horário, no final do ano letivo com comissões de autoavaliação em que são. E5</p> <p>- Olha achas que há uma cultura do trabalho corporativo se desenvolveu aqui na escola/Agrupamento, não só na escola</p> <p>Não, não acho</p> <p>- Não achas?</p> <p>Não</p> <p>- E a nível do 3 Ciclo especificamente</p> <p>Especificamente a nível do 3 Ciclo.</p> <p>- Achas que ...</p> <p>Oh Isabel há um grupo disciplinar que eventualmente até trabalha, um departamento que até eventualmente até trabalha, mas no geral não.</p> <p>- Nem mesmo a nível dos 3 Ciclos, do pré-escolar</p> <p>- Devia haver se calhar essa articulação entre Ciclos não é, ou passagem de entre Ciclos apesar de os miúdos estarem bem inseridos</p> <p>e mesmo a nível de atividades também falha um bocadinho, porque se olharmos assim globalmente, quem faz o trabalho de cooperação para as atividades é meia dúzia de pessoas e nós sabemos. É um grupo sei lá de 10 pessoas que se calhar organizam atividades o ano todo, não é, fazem uma Feira, não é, fazem uma atividade,</p>	
--	--	--	--

		<p>estás a perceber e não se passa dali grandes atividades são sempre as mesmas, que é o Sarau, porque é o arraial, porque é a Feira de Inverno, estás a perceber, são aquelas 3 ou 4 grandes atividades que se fazem todos os anos, com as mesmas pessoas, dinamizadas, organizadas pelas mesmas pessoas. E6</p> <p>- Não há uma cultura de trabalho...</p> <p>mas as pessoas são mesmo assim</p> <p>- E acha que há assim uma partilha de todo o pessoal, quer seja docente, não docente, alunos, quem acha que interage melhor? Alunos com professores, professores com pessoal não docente.</p> <p>Aqui somos todos amigos mas na realidade ninguém é amigo de ninguém... E7</p> <p>Eu creio que já foi pior, houve anos em que essa partilha foi mais evidente porque funcionou de forma melhor e nestes últimos anos dá-me impressão que tem havido alguns constrangimentos, não sei o porquê, mas talvez nestes últimos anos essa partilha seja menos evidente. De qualquer forma creio que a nível de cada departamento, creio que ainda há alguma partilha, depois quando se trata da partilha entre departamentos é o envolvimento, um trabalho mais colaborativo, existem algumas dificuldades, sinto que aqui existem algumas dificuldades a nível do trabalho colaborativo e da partilha, por isso é difícil que depois as coisas aconteçam. Parece que ainda há pessoas que encaram um bocadinho isto como uma disputa, e nós vamos fazer e demonstrar e partilhar com os outros. Existe uma partilha um bocado isolada, há grupos que funcionam muito bem e que partilham muito bem, colaboram muito bem, mas depois falta qualquer coisa ali, alguns elos que se perdem. E7</p>	
	Empenho	<p>Por exemplo vocês acham que há uma abertura do Agrupamento, da escola à comunidade, através do quê?</p> <p>Iniciativas. RA- jornal da escola, E1</p> <p>Cultura de trabalho cooperativo: olha a nível do meu departamento é assim, no meu departamento há muitas disciplinas: edf, ev, evt, prof. De necessidades educativas especiais eu acho que é uma baralhada por completo e depois uns têm mais poder que outros, eu vou-te dizer aqui, os professores de edf fazem o que querem e lhes apetece. E2</p> <p>existia, eu pensava que não existiam</p>	E1, E2, E3

		<p>Achas que e nos já aqui falamos achas que existe uma cultura de trabalho cooperativo, por exemplo a nível das estruturas intermédias, a nível de Departamento, já não estou a falar de pessoas e disciplinas mas a nível de departamentos a nível de...</p> <p>Existe mas muito pouco ainda muito longe daquilo que era desejável de existir e o que nos tentamos fazer com isto do Plano da Matemática é isso mesmo, para que houvesse um trabalho colaborativo muito maior, mas também acaba por ser um bocadinho influenciado pelas medidas que vieram decorrente desta situação económica que temos também e pelo facto de não serem atribuídas horas aos professores e quando os professores não tem horas dizem não tenho horas não faço e não trabalho. E3</p>	
	Política	Se não uma cultura de partido.. (de partilha?). E4	E4
	Articulação	<p>- Devia haver se calhar essa articulação entre Ciclos não é, ou passagem de entre Ciclos apesar de os miúdos estarem bem inseridos e mesmo a nível de atividades também falha um bocadinho, porque se olharmos assim globalmente, quem faz o trabalho de cooperação para as atividades é meia dúzia de pessoas e nós sabemos. É um grupo sei lá de 10 pessoas que se calhar organizam atividades o ano todo, não é, fazem uma Feira, não é, fazem uma atividade, estás a perceber e não se passa dali. E6</p> <p>um trabalho diferente do que consegui por exemplo este ano porque a biblioteca só vai conseguir realmente ter alguma influencia no sucesso educativo se houver primeiro uma articulação curricular, e inicialmente creio que houve uma maior abertura por parte dos docentes para essa articulação, eu recordo que ao nível do pré-escolar, do 1º ciclo houve uma articulação muito forte entre a biblioteca e esses dois níveis, atualmente com o desaparecimento das próprias coordenadoras desses departamentos daqui da escola arrefeceu, pois eu acabo por enviar informações e apresentar sugestões, pedir por outro lado sugestões a esses departamentos mas já não é a mesma coisa, já não há tanta possibilidade de eu articular de quando eu tinha aqui as coordenadoras e a nível do 3º ciclo o que eu noto é que os professores continuam muito fechados, cada um na sua área disciplinar, é por grande preocupação de os cumprimentos dos programas etc., e por outro lado um bocadinho se calhar porque talvez ainda não tenha sido bem entendido isto da articulação curricular, dá-me a impressão que alguns professores tem medo de colaborar com a biblioteca. E8</p>	

Escola/Família	Cooperação	-----	
	Participação/Envolvimento	<p>- De que outras coisas se estão a lembrar, por exemplo há a tentativa de chamar os Pais à escola, que os pais venham à escola? RA- nas diversas atividades que se realizam... mas também só nas atividades ou também devido aos resultados dos alunos. E1</p> <p>- Pontualmente com os Encarregados de Educação talvez. E4</p> <p>Um das outras dificuldades que nós identificámos e que é um dos primeiros objetivos do Projeto Educativo, que é o envolvimento dos Encarregados de Educação no acompanhamento e formação dos miúdos, portanto, tem sido um esforço que tem sido feito, temos sensibilizado os Diretores de Turma, através dos Diretores de Turma, para digamos obtermos maior taxas de participação dos Encarregados de Educação quer na vinda à Escola, quer no acompanhamento dos alunos em casa, também pelo próprio Projeto Educativo, e temos desenvolvido esse trabalho através dos Diretores de Turma, que é ajudar os alunos a organizar o seu trabalho extraescolar, e informando os Encarregados de Educação da sua existência, para que eles depois em casa também possam fazer esse eixo estrutural. Se é feito ou não, enfim é difícil de monitorizar se esse acompanhamento é feito, mas tem existido esse esforço, assim como as reuniões enfim periódicas com os alunos e com as turmas para se abordar também com eles e envolvê-los na própria gestão do dia-a-dia e uma resolução dos problemas da escola. E5</p> <p>Para mim o mais importante seria o de aproximar a comunidade da escola e aproximar ou chamar ou trazer os Encarregados de Educação a Escola.(Projeto Educativo)</p> <p>Sim um dos grandes objetivos que nos últimos 4 aninhos, 4/5 anos acho que há um envolvimento maior da comunidade e da escola na minha opinião, todo o miúdo que sinta acompanhado, que sinta interesse por parte da família na vida da escola ou na escola não é, acho que se motiva que se empenha e que gosta de mostrar, não é, temos uma atividade que por exemplo hoje almoço contigo, bom no primeiro ano vieram 2 ou 3 Pais, no 2º ano vieram 4 ou 5 e este ano vieram 13, estás a perceber, oh pá, devagarinho vamos puxando as pessoas para cá, mas nós temos que ir tentando e o mais importante é isso, é chamar cá os pais também para os miúdos sentirem que tem acompanhamento. E6</p>	E1, E4, E5, E6, E7

		<p>Sim é isso mesmo, e eu acho que também para o aluno ter sucesso, os pais também tem que estar muitos envolvidos, porque eu como mãe eu não estou à espera que os professores educam o meu filho, porque não, eu só espero dos professores que lhe deem o ensino cultural, ter a cultura que os ensine, portanto tudo o que é a nível de...</p> <p>- Valores</p> <p>É isso, agora a nível de educação tenho que ser eu, e neste especto digo eu porque estou sozinha não é, mas tem que ser os pais e porque se eles não tiverem a base o resto não funciona, não é, eu para mim é isso que eu penso, eu posso ter um filho que até possa ter uma inteligência mas se não tem a base, não tem educação...</p> <p>- E o envolvimento dos pais, dos encarregados de educação?</p> <p>Eu achei muito pouca, pelo que eu tenho visto.</p> <p>- Nos últimos 10 anos melhorou?</p> <p>Não eu acho que piorou, porque eu no tempo da ..., e eu conheço quem estava com a na classe dela, eu encontrava-me muitas mais vezes com os pais das nossas filhas, eu por exemplo aqui com a turma da.... é muito raro a gente encontrar-se com outros pais, eu vejo pelas reuniões, eu venho à reunião e vejo 1, 2, 3, 4 no máximo. E7</p> <p>agora desafios eu creio que terá que haver um maior envolvimento por parte das famílias, tem que se investir nesse tipo de iniciativas que envolvam as famílias porque assim que pedimos aos encarregados de educação para virem receberem informações quanto ao desempenho ou o sucesso ou o comportamento dos alunos, parece-me pouco, noto que os encarregados de educação ainda continuam muitos distantes da escola, do Agrupamento, porque não é só aqui na nossa escola, sei que a nível do pré-escolar o envolvimento é total e depois não consigo perceber como e que na transição para o 1º ciclo, 2º e 3º se vai perdendo essa ligação</p> <p>Sim a distância influencia até porque o pré-escolar e 1º ciclo ainda funciona na maior parte nas localidades onde os alunos residem e isso também contribui para que os encarregados de educação possam estar mais próximos, depois quando transitam para esta escola, os que são doutras localidades há um afastamento maior mas tem a ver também com as dificuldades ao nível dos transportes e a distância no fundo das localidades à</p>	
--	--	---	--

		escola. E8	
	Acompanhamento	<p>- De que outras coisas se estão a lembrar, por exemplo há a tentativa de chamar os Pais à escola, que os pais venham à escola? RA- nas diversas atividades que se realizam... mas também só nas atividades ou também devido aos resultados dos alunos. E1</p> <p>- Há uma abertura do Agrupamento à Comunidade, às entidades locais, aos e.e. aos Pais... ?</p> <p>- eu acho que sim, há, não muita, os Pais também sabes que estão muito longe, as aldeias aqui do Agrupamento estão muito longe da sede do Agrupamento e mesmo que os Pais queiram vir ou porque não têm carro ou porque não têm transporte... E2</p>	E1, E2
Escola/Comunidade	Cooperação	<p>- E a escola ligada a outras instituições:RA/B (não sabem)</p> <p>P5 a escola tem parcerias com outras instituições, por expl. o centro de saúde, sabem que a escola tem protocolos e parcerias? RA- sim, mas não sei bem quais o que há. E1</p> <p>- Olha aqui a escola tem protocolos ou parcerias com várias entidades? Sabias disso? E achas que isso se tem verificado? Manifestadamente , que tem algum impacto na prestação de serviços na escola, achas que há algum... ou não se manifesta não se verifica muito</p> <p>- olha eu para te dizer eu aí vejo pouco impacto, nós só vimos isso qd sai o jornal da escola não é, de resto não se vê em lado nenhum. E2</p> <p>Olha a abertura do Agrupamento para a comunidade a todos os níveis, há não há?</p> <p>Eu penso que sim, que há pensando nas atividades que tem sido feitas e que trazem pessoas portanto estou a falar dos alunos e até vocês no vosso departamento e tudo, eu acho que sim</p> <p>- Em relação a comunidade achas que a escola é bem aceite e bem vista?</p> <p>Sim eu penso que sim</p> <p>- O que é que tu sabes das parcerias e dos protocolos que tem o Agrupamento e que impacto é que tem?</p> <p>Parcerias, então a pareceria que temos é com a Escola Profissional do ...</p> <p>- E com o Centro de saúde</p> <p>Sim e com o Centro de Saúde</p>	E1, E2, E3, E4

		<p>- Achas que tem algum impacto, nota-se muito aqui na escola?</p> <p>Impacto na escola ou no exterior?</p> <p>- Na escola esta ligação de parcerias e protocolos que nós temos se realmente produzem uma melhoria na prestação de serviços?</p> <p>Eu penso que sim. E3</p> <p>- E a ligação à comunidade também não me parece que seja ... até por motivos políticos</p> <p>Esse é outro dos aspetos...eu aceito por e simplesmente que apesar de ter uma equipa que tem algum valor, tem mérito e tem trabalho, politicamente não me parece adequada a postura que eu tinha referido há bocado em momentos cruciais da vida da escola não só se assumir como também defender determinado tipo de projeto. A pessoa terá que ser apartidária e guardar para as sessões do partido a manifestação das suas opiniões</p> <p>Não há...Tirando a Profissional do ... com a qual se trabalha por causa dos cursos CEF</p> <p>protocolos e parcerias sem ser educação para a saúde ou plano nacional de vacinação. E4</p> <p>*****</p> <p>- E depois também temos aqui por exemplo ao nível de parcerias e protocolos com algumas entidades e de novos contextos de aprendizagem que é o caso e está introduzido por aqui há quantos anos: O curso CEF.</p> <p>Os cursos CEF eu lembro-me que fui a 1ª a coordena-los há uns 5 ou 6 anos</p> <p>- Cursos CEF, os PCA...</p> <p>- Os Efes, também não conseguimos muito mais numa escola tao pequena. E8</p>	
	Política	<p>- E a ligação à comunidade também não me parece que seja ... até por motivos políticos</p> <p>Esse é outro dos aspetos...eu aceito por e simplesmente que apesar de ter uma equipa que tem algum valor, tem mérito e tem trabalho, politicamente não me parece adequada a postura que eu tinha referido há bocado em momentos cruciais da vida da escola não só se assumir como também defender determinado tipo de projeto. A pessoa terá que ser apartidária e guardar para as sessões do partido a manifestação das suas opiniões. E4</p>	E4

	Participação/Envolvimento	<p>Para mim o mais importante seria o de aproximar a comunidade da escola e aproximar ou chamar ou trazer os Encarregados de Educação a Escola (Projeto Educativo).</p> <p>Os pareceres e protocolos que temos atualmente temos com a Escola Profissional do ... e temos com a ... ao nível das Novas Oportunidades ou dos Cursos Rvcc, a parceria ou o protocolo que temos com a Profissional do ... depois leva a outro tipo de protocolos com as instituições em que os nossos alunos estagiam no final dos seus cursos. E6</p> <p>(As parcerias protocolos são importantes)Sim, sim, o que é que vale um miúdo, fazerem estar um miúdo aqui até ao 8º, 9º quando ele metade das aulas está a pensar noutras coisas, mal sai das aulas em vez de ir estudar vai para outros caminhos, compreende o que eu quero dizer professora? o que é que vale estar aí? Acho que temos que informar os pais, temos que fazer compreender que o filho por muito que a gente tente, por muito que a gente obrigue não vai lá...e está de acordo comigo, penso eu?</p> <p>Assim é difícil de falar só de uma coisa, porque isto, o que é um Agrupamento? é o envolvimento de toda a gente da comunidade.</p> <p>- E acha que há esse envolvimento aqui na escola?</p> <p>Não muito. já houve mais. E7</p>	E6, E7
--	---------------------------	--	--------

Questão 4: A escola promove incentivos à melhoria contínua da educação, nomeadamente ao nível da inovação e na formação contínua dos professores?

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	frequência
------------	---------------	---------------------	------------

Inovação/Formação	Formação Atualizada	<p>acham que ao longo dos anos tem havido mais preocupação, por parte dos professores, com a sua formação e consideram que os mesmos estão atualizados e que tem havido um investimento por parte da escola nisso. Também têm noção que há formação para pessoal não docente. E1</p> <p>- eu acho que foi só ao nível das TIC, outro pelo menos que eu tenha conhecimento não! E2</p> <p>.... em relação ao PAM, um dos objetivos também era esse, era as reuniões que são feitas mensalmente pela ... , o objetivo era esse, que os professores participassem nessas reuniões, era como se fosse uma formação, a escola também esteve envolvida, a escola na formação dos professores de Matemática do 1º Ciclo, e do 2º Ciclo quando foi a entrada dos novos programas acho que isso foi importante mas ao nível da formação, é assim nos ao nível do departamento fazemos as propostas</p> <p>- Mas mesmo a nível interno e que tivesse a ver com pronto procura de soluções e estratégias para a melhoria dos resultados escolares, estás-me a falar do PAM por exemplo A nível da formação cívica</p> <p>- Educação para a Saúde. E3</p> <p>Houve algumas medidas, nomeadamente ao nível dos quadros interativos ...e inclusive ao nível da Língua Portuguesa, e ao Novo Plano da Língua ... , mas são medidas meramente pontuais, podiam ir muito mais além, e ser muito mais abrangentes no universo dos professores, e dos grupos disciplinares e multidisciplinares, eu só me lembro da Matemática, ou seja dos quadros interativos, da formação, a sessão da Escola virtual. E4</p> <p>tomaram algumas iniciativas, depois a esse nível, sempre com o objetivo de melhores resultados.</p> <p>A escola tem os equipamentos não é, ou no caso da escola virtual, enfim adquirimos um programa de aprendizagem. E5</p> <p>Agora estagnou um bocadinho. O Ministério também deixou de fazer a aposta na formação contínua de professores e de Pessoal Não Docente.</p> <p>- Mas vocês o fizeram a nível dos Diretores de Turma, tem esse cuidado pelo menos</p> <p>Sim, nós vamos tentando oferecer dentro das nossas ...Limitações, não é, até porque são muitas.</p> <p>Dentro das nossas limitações vamos tentando oferecer e vamos tentando variar a oferta, agora é claro que a chamada formação contínua está praticamente morta</p>	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7
-------------------	---------------------	---	----------------------------

		<p>- Mas essa é a outro nível, eu estou a falar das necessidades da escola, dos planos TIC</p> <p>Isso faz-se sempre</p> <p>- A escola Virtual...</p> <p><i>Fazemos, os Diretores de Turma como dissestes há pouco sim senhora, fizemos a Escola Virtual há dois anos.</i></p> <p>E6</p> <p>Mas acha que eles tem uma boa formação, pelo menos? Estão atualizados com as novas tecnologias.</p> <p>Sim, sim.</p> <p>- E pensa que há um investimento da escola que promove as formações?</p> <p>Sim, por exemplo eu estive num sítio que era a Biblioteca e sempre ouvia há formação para isto, formação para aquilo. E7</p>	
	Inovação	<p>- Isto para quê?, para se manter o quê? A atualização, não é? Porque em termos de inovação nós não temos grandes coisas.</p> <p>Não, não temos</p> <p>- Não conseguimos. E6</p> <p>Devia haver mais projetos, mais coisas...para lhes abrir novas oportunidades, está a ver... E7</p> <p>Não porque ainda existe muito aquela ideia de que nos estamos a intrometer no trabalho dos outros, não entendem é que a biblioteca tem assim uma área de atuação muito alargada e por exemplo tudo aquilo que tem a ver com literacias digitais, tecnológicas dá-nos panos para mangas, nos podíamos avançar de muitas formas, só que dá a impressão que se sente que nós estamos a intrometer na área dos outros</p> <p>E em que a cultura de partilha que nós estávamos a falar, há projetos que por exemplo podiam ser implementados e serem institucionalizados, a nível nacional mas que aqui não se consegue</p> <p>Não se consegue devido as caraterísticas geográficas do Agrupamento</p> <p>- E a própria escola e os próprios professores ... E8</p>	E6, E7
	Motivação	<p>aparecem muitos programas e muitos projetos lançados todos os anos, isso há, agora, nós temos que analisar de acordo com a nossa realidade não é, que é tudo muito bonito vermos na televisão as escolas do saber mais,</p>	E6, E7

		<p>e não sei quê, mas se calhar a nível do nosso Agrupamento e atendendo à realidade social e cultural que nós temos, não daria nada, iríamos nós estar a perder o nosso tempo e iríamos nós se calhar a boicotar 1 ano sim em que não iríamos tirar nada daí. Não iríamos tirar nada daí. E6</p> <p>A nível de escola podia haver outras coisas, há a Biblioteca de promover essas coisas...mas de fazer outras coisas, porque às vezes, os miúdos também temos que os educar com brincadeiras, porque eles, lá está, eles são umas crianças...</p> <p>- E mesmo se tenta trazer os pais à escola noutras atividades e eles não colaboram muito não é, há abertura quando há as festas, as feiras do Agrupamento. E7</p>	
	Participação/ Envolvimento	<p>- E mesmo se tenta trazer os pais à escola noutras atividades e eles não colaboram muito não é, há abertura quando há as festas, as feiras do Agrupamento</p> <p>E é sempre os mesmos</p> <p>- É sempre os mesmos pais, é sempre os mesmos professores</p> <p>- Portanto a nível por exemplo de Departamentos, de coordenações PAM, PNL, TIC, Clubes, acha que são importantes aqui na escola? Sem ser são as aulas em si.</p> <p>Sim, porque também o envolver, fazer mexer, porque isso faz "mexer" os miúdos, E7</p>	E7
	Resistência	<p>- Mas sabe que a perceção que eu tenho e isto é um aparte é que os alunos vem com essas ideias desde o 5º e 6º, e quando tentamos dar uma aula completamente diferente, eles tem a ideia que naquela disciplina tem que ser daquela maneira, porque entendem que tem que ser assim aprendido, eu estou-me a referir por exemplo à História que tem que ser daquela maneira, se não for daquela maneira, já não é, pronto e se calhar há assim também por parte deles, por que se calhar ao longo dos anos mudou a maneira de dar aulas. E7</p>	E7
Programas de melhoria	Mudança	<p>quando questionadas sobre as áreas de excelência da escola, que representam a a escola lá foram e que são excelentes, as alunas apenas dizem “ RA: não sei, está tudo.... “ E1A/B</p> <p>Implementação de programas para melhoria dos resultados dos alunos: e ao nível por exemplo para a melhoria... que tenham implementado ou a nível da formação cívica, ou a nível da direção de turma, de várias áreas para o nível dos resultados dos alunos - muito pouco. E2</p>	E1, E2

	Comunicação	-A nível geral todos os professores discutem os resultados com os alunos e tentam ultrapassar as dificuldades com eles. Consideram isso muito importante. E1A/B	E1
	Acompanham ento	Apontam que a escola resolve os problemas através dos apoios e ao nível de sala de aula como resolução dos problemas para as várias disciplinas. E1A/B - Então acha que é falta de diálogo dentro da escola e entre a escola a família e a comunidade, é isso (sobre os resultados escolares)? Sim, sim, os pais não vem falar porque depois tem medo... - Depois não se conseguem tirar medidas como nas reuniões que também não se tomam, depois não se consegue tirar medidas concretas Lá fora, eu por exemplo se uma pessoa viesse dizer realmente o que pensa, por exemplo como eu vim falar, talvez a professora sabendo que eu vim falar, o que ela não compreende é que talvez não compreende é que a gente está a falar por ela... ela tem os problemas dela, tem a vida dela mas depois ela também tem que no lado dela dizer assim, isto realmente está mal, eu estou a prejudicar os alunos, compreende, e quando a gente vem falar ao Conselho Executivo, não vimos... E7	E1, E7
	Coordenação	- Qual é que é prestação de serviços a nível geral, acha que há uma boa prestação de serviços ao nível, por exemplo, dos apoios educativos, da sala de estudo, achas que isso tem algum impacto, que há organização a esse nível e que isso se reflete nas aprendizagens, tens verificado Alguma organização ao nível da sala de estudo que é uma oferta da escola - isso, eu para mim isso... - e do acompanhamento ao estudo... - isso para mim é muito vago - e achas que há coordenação a esse nível - não, não há. E2	E2
	Empenho	- Qual é que é prestação de serviços a nível geral, acha que há uma boa prestação de serviços ao nível, por exemplo, dos apoios educativos, da sala de estudo, achas que isso tem algum impacto, que há organização a	E2

		<p>esse nível e que isso se reflete nas aprendizagens, tens verificado Alguma organização ao nível da sala de estudo que é uma oferta da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - isso, eu para mim isso... - e do acompanhamento ao estudo... - isso para mim é muito vago - e achas que há coordenação a esse nível - não, não há. E2 	
	Eficácia	<p>PAM/PNL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mas também não há aqui nada de...nós já aqui falamos do <i>teu papel na promoção da melhoria dos resultados aprendizagem</i> tem a ver não só seres professora mas também seres Diretora de Turma e o facto de estares a coordenar o PAM, não é, e dás grande importância a isso, achas que promove mesmo a melhoria das aprendizagens de forma <p>E assim de acordo com o Projeto que nos fizemos no Plano da Matemática, e os objetivos que nós colocamos no Projeto e as medidas e as estratégias todas que nos propusemos aplicar se elas fossem aplicadas se houvesse possibilidade de as aplicar porque elas não foram todas aplicadas porque a nível de organização da escola não foi possível, pronto no início do ano letivo aplicar algumas medidas mas se elas fossem todas aplicadas eu penso que iria promover o sucesso dos alunos, agora aquelas que foram aplicadas eu penso que promovem e que acabam por dar resultados positivos, agora se eu te disser que medidas e que foram sempre aplicadas tu ficas assim um bocadinho de boca aberta porque só uma medida e que foi aplicada e nos tínhamos para se fazer pronto para ter um professor assessor nas turmas mais complicadas e não houve possibilidade, só a porque não havia horas disponíveis, não havia horas suficientes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mas as horas são distribuídas a nível da Direcção não é? <p>Sim, sim, foi a nível da distribuição e da organização dos horários no início do ano letivo que não havia horas para isso, pronto não havia horas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foram distribuídas por outros projetos se calhar até para a sala de estudo não? 	E3, E7

		<p>Talvez</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque é uma oferta da escola, a nível de 7º ano <p>Sim, essa oferta foi mais para manter os alunos ocupados a essa hora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pois a gente já vai falar sobre a sala de estudo. E3 <p>(sala de Estudo) Eu já assisti e acompanhar o quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pois acha que não há assim uma boa coordenação? <p>Não.. E7</p>	
Gestão de recursos	Mudança	<p>Os alunos identificam que se deu alguma inovação, não muita e que a nível das aulas houve inovação através das novas que “eu quando cá entrei ainda não haviam estas coisas todas”</p> <p>Consideram que a escola tem bons recursos e que são importantes para a sua aprendizagem e que agora há mais recursos e que essa é a grande mudança que vêm. E1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não é um líder nato que nestes 10 anos tivesse transformado a escola. Achas que ele transformou a escola nestes 10 anos? <p>Que mudou um bocadinho mudou.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em que termos, assim? <p>Em que termos...</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nível de recursos se calhar. <p>Talvez recursos. E7</p>	E1, E7
	Rentabilização	<p>Considera que tem bons recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> - olha esta escola, eu digo-te uma coisa, esta escola a nível de recursos como escola rural está muito bem equipada, porque eu já vi outra escola, eu só estive nesta escola, estive um ano letivo em ..., não na escola que é a nova escola onde se davam as aulas num grupo recreativo, mas a nível de escola rural está bem equipada, isso está. - eu acho que sim, para o que é acho que estão bem utilizados. E2 	E2, E3, E6

		<p>- Pois e ao nível dos recursos? São adequados para a escola?</p> <p>Sim eu penso que sim, a nível de recursos não temos grandes problemas. E3</p> <p>- Achas que há uma rentabilização dos recursos e das estruturas intermédias?</p> <p>Há</p> <p>Nós não nos podemos queixar. E6</p>	
Avaliação dos alunos	Acompanham ento	<p>A nível geral todos os professores discutem os resultados com os alunos e tentam ultrapassar as dificuldades com eles. Consideram isso muito importante. Apontam que a escola resolve os problemas através dos apoios e ao nível de sala de aula como resolução dos problemas para as várias disciplinas. E1</p>	E1
	Resultados	<p>os resultados isso também depende da massa humana que temos à nossa frente, não é, há anos em que a Matemática sai uma miséria, por exemplo nos exames de 9º ano e há anos que sai o Português, é muito difícil, não é, há muita variável para analisar, para se dizer se esta a surtir efeito ou não. E6</p> <p>u acho que os resultados não tem sido os melhores pois não?</p> <p>- A nível de 3º Ciclo, vamos aqui falar a nível de 3º Ciclo.</p> <p>Eu acho que não são os melhores</p> <p>- Acha que não são melhores, poderiam ser melhores em todas as disciplinas ou só a nível de Português e da Matemática?</p> <p>Olhe a todos os níveis.</p> <p>- Então acha que não são os melhores</p> <p>Quando eu vejo os resultados globais nas outras escolas</p> <p>- Então o que acha que falha aqui? Serão os alunos, serão as fracas expectativas, serão os professores.... E7</p> <p>A nível global eu penso que a escola não tem uma taxa de sucesso fraca, até e bastante satisfatória, agora temos que analisar como eu dizia há bocadinho a taxa do sucesso mas a qualidade do sucesso e nós vemos que a qualidade do sucesso não é excelente, não é muito boa mas satisfatória. Por outro lado noto que a nível das várias disciplinas tem havido a preocupação de não descurar essa qualidade não se inflacionar o sucesso, creio que existe alguma exigência e ela deve manter-se, aliás ao nível do pedagógico quando se definiram critérios</p>	E6, E7

		<p>de retenção por exemplo nos anos intermédios podíamos ter facilitado um bocadinho mais, baixar a fasquia para que o sucesso fosse ainda maior mas não foi esse o entendimento, entendemos que se deveria também nos anos intermédios manter a exigência que há nos anos terminais, pois é claro que ao nível de algumas disciplinas a exigência é maior porque também não podemos fingir que não existe uma avaliação externa nas disciplinas e que noutras não há e certamente aquelas áreas em que há obrigatoriamente uma comparação entre a avaliação interna e a avaliação externa aí não se pode facilitar e os professores certamente não facilitam. Noutras áreas poderá haver uma flexibilidade maior.</p> <p>Eu penso que sim mas há sempre outros fatores que vem a determinar o sucesso ou não depois quando vai daqui para o secundário mas creio que no geral temos alunos com bons resultados quando chegam a outras escolas. E8</p>	
	Comunicação	<p>Será um conjunto, eu acho que há um conjunto, a gente não pode dizer são só os alunos, são só os professores, eu acho que há um conjunto, se calhar falta as pessoas dizerem, falarem, realmente o que está a falhar, e realmente dizerem o que pensam, porque é assim, aqui eu já me apercebi, a gente está um grupinho..., mas quando se volta costas já não está a dizer o que exatamente ali se estava a dizer...</p> <p>- Devia haver...</p> <p>Uma maior abertura, entre toda a gente, para resolver estes problemas tem que se dizer assim: por muito que por vezes custe ouvir, por muito que as vezes quando a gente fala, não é para criticar, é para melhorar, e aqui o que o português não entende nisto é que quando a gente fala é para deitar abaixo... E7</p>	E7
Oferta Educativa	Adequação	<p>por exemplo vocês estão aqui há 5 anos nesta escola não é ?acham que em termos de oferta educativa, opções, ev não têm, acham que há oferta boa mesmo a nível do curso cef, gostariam que fosse mais diversificada, por expl em vez da opção de dança gostariam de outra opção? RA-/ B suficiente, não precisava de haver mais. E1</p> <p>- olha achas que há diversificação de oportunidades de aprendizagem na escola, ou retomamos aquilo que tu já dissesse que é uma escola pequena que não é viável ter bastantes cursos ou pelo menos a nível da multideficiência, temos a nível do cef a nível do 3º ciclo?</p> <p>- pelo menos a nível do cef temos todos os anos..</p>	E1, E2, E3, E7

		<p>- Achas que tem sido feito, a nível da oferta educativa mudou este ano também com as novas medidas normativas, mas também não tem havido nada de novo nos últimos anos a nível de oferta educativa? diversificada com a comunidade e com os alunos, já vimos aqui que os alunos são poucos, tirando as questões com a educação visual e com a dança. Portanto achas que a oferta educativa é suficiente?</p> <p>- eu acho que sim. E2</p> <p>Olha a nível de oferta educativa, achas que é diversificada e adequada para os alunos e para a comunidade que temos?</p> <p>Oferta educativa queres dizer ao nível dos cursos, dos Cef</p> <p>-Sim, área escolar que podem escolher de opção</p> <p>Se é adequado? Acho que poderia haver outras áreas que são mais importantes, por exemplo a Educação Visual em vez da Dança, era muito mais importante. E3</p> <p>Talvez mais cursos, mais, porque é assim há esse curso mas é sempre muito limitado, E7</p> <p>- E depois também temos aqui por exemplo ao nível de parcerias e protocolos com algumas entidades e de novos contextos de aprendizagem que é o caso e está introduzido por aqui há quantos anos: O curso CEF.</p> <p>Os cursos CEF eu lembro-me que fui a 1ª a coordena-los há uns 5 ou 6 anos</p> <p>- Cursos CEF, os PCA...</p> <p>- Os Efes, também não conseguimos muito mais numa escola tao pequena... E8</p>	
	Parcialidade/Interesses Pessoais	<p>Se é adequado? Acho que poderia haver outras áreas que são mais importantes, por exemplo a Educação Visual em vez da Dança, era muito mais importante</p> <p>- Mas este ano acho que já vai ser implementada</p> <p>Não sei, mas sei que os miúdos pronto a nível dos trabalhos que eles fazem de Educação Visual é mais importante do que fazem na Dança para algumas áreas que depois alguns queiram vir a seguir. E3</p>	E3
	Mudança	<p>Eu julgo que houve uma acomodação e uma acomodação no sentido negativo com prejuízo para algumas disciplinas que deviam ter sido sempre de uma 1ª escolha e não foram, e estou-me a referir na sobrevalorização da disciplina das áreas afetas à Educação Física como Dança e outras em prejuízo da</p>	E4

		Educação Visual, esta perdeu nos últimos anos o seu peso e os seus alunos principalmente em turmas de 9º ano com prejuízo para a formação base académica em anos subsequentes ao nível do secundário. Eu questiono alguém quer ir. E4	
--	--	---	--

Questão 5: A escola tem uma cultura de autoavaliação e estimula o uso dos resultados para a tomada de decisões e melhoria da qualidade

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Cultura de Autoavaliação	Reflexão	<p>- olha a escola aqui tem uma cultura de auto avaliação? Até agora tem sido feito com os grupos de auto avaliação dos grupos de final de ano letivo, é quês e faz os relatórios... e tu tb tens pertencido a esses grupos, ao fim ao cabo esses relatórios são relatórios reflexivos e que devem promover depois mudanças a nível de melhoria? Achas que esses grupos têm algum impacto, depois no ano a seguir reflete-se na melhoria?</p> <p>- não. E2</p> <p>- Olha nós temos aqui uma cultura de autoavaliação, os grupos de trabalho que são feitos no final de ano deveriam ter como objetivo, nós fazemos os relatórios e depois a partir desses relatórios devia haver indicações de melhoria do trabalho sempre para a aprendizagem dos alunos e de novos Projetos que possam complementar não é o que já existe, eu quando estou a falar em Projetos tu há bocado dizias-me novas ideias e inovação, porque podem ser perfeitamente viáveis projetos que permitam depois a evolução dos alunos quer os que tenham mais dificuldade quer os que tenham menos e são implementados a nível de varias escolas, há escolas que estão a constituir Turmas Mais, e até com outros Projetos que nós aqui não encontramos como tu sabes, achas que tem promovido esses grupos de autoavaliação ao longo destes anos, acho que todos os anos houve.</p> <p>E3</p> <p>A análise dos resultados faz-se no Conselho Pedagógico, no último pedagógico do ano letivo faz-se essa análise dos resultados.</p> <p>E achas que é importante?</p>	E2, E3, E6

		<p>É importante, muitas vezes e agora na minha opinião muitas vezes acho que na última reunião do pedagógico normalmente é em Julho, e depois os Departamentos reunindo-se em Setembro, essa informação perde-se um bocadinho, perde-se por que não é porque passou um mês e meio, porque não é, e se calhar isso é importante voltar a ser referido, não é, a ser falado que a turma tal teve este sucesso, teve este aproveitamento, teve estas dificuldades, e se calhar era importante voltar a elas no início do ano, não só no final do ano quando se faz a avaliação final, mas se calhar no início do ano voltar a ela porque o trabalho está feito, o estudo foi feito, a análise foi feita, se calhar não custa nada pegar nela e falar nela.</p> <p>- No entanto a escola não deixa de ter uma cultura de autoavaliação no final de cada ano, tenta reflectir a nível do pedagógico e dos departamentos</p> <p>Sim discute-se muito.</p> <p>- Discute-se muito, mas a nível da promoção da melhoria do Agrupamento achas que não é tanto eficaz?</p> <p>Não, foi como eu te disse, tudo o que é tratado nesse último pedagógico, depois se vai perder com o início do ano letivo seguinte, falta ali um fio. E6</p>	
	Eficácia	<p>Não, eu quando fazia parte do Pedagógico eu ouvia a leitura desses relatórios e as conclusões e tudo, onde falava-se nesse Pedagógico que era o ultimo, ter em conta isso no próximo ano, esses resultados são importantes e não sei o quê, mas depois o que eu via no próximo ano era a nível de organização era que ficava tudo na mesma, pronto já nem sequer se lembrava dos resultados que se tinham visto nesses relatórios. E3</p> <p>Eu penso que não que não tem havido interferência direta e uma preparação de um ano para o outro com base nos relatórios de autoavaliação, considero ainda que eles têm funcionado até aqui como unicamente para cumprimento restrito daquilo que está legislado, E4</p> <p>É importante, muitas vezes e agora na minha opinião muitas vezes acho que na última reunião do pedagógico normalmente é em Julho, e depois os Departamentos reunindo-se em Setembro, essa informação perde-se um bocadinho, perde-se por que não é porque passou um mês e meio, porque não é, e se calhar isso é importante voltar a ser referido, não é, a ser falado que a turma tal teve este sucesso, teve este aproveitamento, teve estas dificuldades, e se calhar era importante voltar a elas no início do ano, não só no final do ano quando se faz a</p>	E3, E4, E6

		<p>avaliação final, mas se calhar no início do ano voltar a ela porque o trabalho está feito, o estudo foi feito, a análise foi feita, se calhar não custa nada pegar nela e falar nela.</p> <p>- No entanto a escola não deixa de ter uma cultura de autoavaliação no final de cada ano, tenta reflectir a nível do pedagógico e dos departamentos</p> <p>Sim discute-se muito.</p> <p>- Discute-se muito, mas a nível da promoção da melhoria do Agrupamento achas que não é tanto eficaz?</p> <p>Não, foi como eu te disse, tudo o que é tratado nesse último pedagógico, depois se vai perder com o início do ano letivo seguinte, falta ali um fio. E6</p>	
	Imposição	<p>A análise dos resultados faz-se no Conselho Pedagógico, no último pedagógico do ano letivo faz-se essa análise dos resultados. E6</p>	E6
Qualidade do ensino/resultados	Exigência	<p>Não é muita, mas também não é pouca e referem que quando passamos do 2º para o 3º é diferente, os professores são mais exigentes. . É normal porque somos mais velhos e temos que aprender com isso</p> <p>- Mas a nível, por exemplo, de resultados? Acham que o nível de exigência está equilibrado com o nível dos resultados escolares? RA/B: está.</p> <p>- Há bons resultados ? RA- alguns. Podia haver melhores, mas há alunos que não querem. Conseguem mas não querem, E1</p> <p>- E a nível dos resultados dos alunos do 3º Ciclo?</p> <p>Resultados...</p> <p>- Gerais? Depois podemos particularizar</p> <p>E assim a nível interno eu acho que dentro do que e o Agrupamento e do meio onde vem os alunos eu até acho que são bons.</p> <p>- Mas nós temos que entender e é uma das coisas que eu defendo e que temos turmas muito pequenas porque temos, há acompanhamento de muitos professores em áreas até ao nível do 9º ano e isso se calhar também e facilitador... E3</p>	E1, E3,

	Empenho	<p>- Há bons resultados ? RA- alguns. Podia haver melhores, mas há alunos que não querem. Conseguem mas não querem, não está só nos professores não fazem para ter melhor. E1</p> <p>- Nós já falámos aqui que a qualidade da aprendizagem que até boa, não é?</p> <p>Sim, eu penso que sim</p> <p>mas eu acho que no geral, os miúdos até, aqueles que se empenham aprendem e tem bons resultados, aqueles que se empenham e aqueles que tem condições em casa para o fazer também. E2</p> <p>Como é que se consegue ter um acompanhamento individualizado dentro da sala de aula com essas turmas, o 7º B, por exemplo, só que não consegue-se resultados melhores porque?</p> <p>- O empenho dos alunos e a imagem que os alunos tem hoje em dia se calhar da escola, não é?</p> <p>Também mas eu acho que não é só a imagem da escola, e não sei o não quererem, não terem vontade de trabalhar, por exemplo o peddi-papper, viste-os ai todos animados a quererem fazer o peddi-papper se for uma coisa para brincar uma coisa mais lúdica, eles estão ai sempre para brincar e para fazer.</p> <p>- E porque é que achas que eles não tem essa vontade?</p> <p>Porque é assim hoje em dia os miúdos tem tanta coisa para se distrair, tanta coisa para lhe ir buscar a motivação, outras coisas que eles acabam por desinteressar dentro do que e o trabalho e não tem sequer a noção que um dia mais tarde precisam de ter formação para poderem ter uma profissão em condições, pois eu penso que é isso. E3</p>	E1, E2, E3
Avaliação Externa	Impacto	<p>Não corresponde á realidade e porque é que o digo, porque a própria avaliação externa funciona nos moldes em que funciona, e para os parâmetros que estão instituídos legalmente mas os painéis são escolhidos intencionalmente, ou seja, nada aqui é feito ao acaso, uma avaliação externa como o próprio nome pressupunha devia de facto verificarem logo e validar aquilo que no momento é registado, com atores aleatórios, escolhidos de forma aleatória no momento, o que não acontece, por isso a realidade da escola é uma neste caso pior daquilo que é registado e foi avaliado, noutros será melhor, neste caso de liderança e organização eu não classificaria como Muito Bom mas sim como Bom. E4</p>	E4

Questão 6: a mudança de modelo de direção e gestão provocou alterações no modo de ensinar e fazer aprender os alunos? No clima de escola? Nas dinâmicas de trabalho?

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Dinâmicas de trabalho	Mudança	<p>- não é a nível de... não há mudanças de aprendizagens dentro da sala de aula?</p> <p>RA- há mas não é muita. Só mesmo a exigência, o nível de dificuldade é que vai mudando. E1</p> <p>- muda o modelo de direção, muda a legislação: as práticas pedagógicas em sala de aula mudam?</p> <p>- esepro que sim ke mudem para melhor...- não</p> <p>- Só a introdução das tic talvez?- só - de resto continua tudo na mesma... E2</p> <p>- Práticas pedagógicas, <i>mudanças com o novo modelo de Direcao e de Gestão</i>, notas alguma coisa nas mudanças e práticas pedagógicas quer dentro da sala de aula quer fora da sala de aula</p> <p>Mas práticas que tem a ver com o novo modelo de gestão?</p> <p>Sim com o novo modelo de gestão e direção, que portanto faz uma nova organização do trabalho da escola e dá aos professores determinados, escolhe os professores em função de um determinado perfil, não é, e atribui-lhes as turmas em função de um determinado perfil, e portanto nós também temos evoluído a nível do Ensino e aprendizagem, não e, achas que se mantem por exemplo em sala de aula o tipo de ensino, a maneira como os professores ensinam, todos os processos de ...</p> <p>Então é assim isso é um bocado difícil falar como é que os outros trabalham dentro da sala de aula, eu posso falar como é que eu trabalho dentro da sala de aula e é assim, eu alterei um bocadinho a minha forma de trabalhar mas também tem a ver com a implementação do novo programa da Matemática. E3</p> <p>Não me parece (que houve alterações) ... Tirando pequenos currículos... E4</p> <p>Eu penso que na nossa escola, no nosso Agrupamento, não houve enfim grandes alterações, nós continuamos a fazer trabalho coletivo, os Departamentos continuam a ter as suas competências e o Conselho Pedagógico continua a decidir o máximo possível, e o Conselho Administrativo continua a funcionar, portanto em termos</p>	E1, E2, E3, E4, E5, E7

		<p>coletivos, penso que não houve</p> <p>.... não podemos nem posso afirmar que de facto por se ter alterado o modelo do órgão coletivo para o órgão unipessoal que se tenha melhorado muito, ou que se tenha digamos assim, alterado práticas, não é, hoje continuamos, enfim, por via das alterações também ao nível da própria avaliação dos docentes, porque houve essa tentativa de facto da entrada, não é, de alguém que possa questionar, de alguém que possa ajudar a prática ou melhorar a prática dos docentes, mas hoje praticamente o dia-a-dia dos docentes continua a ser o mesmo.E5</p> <p>É assim eu acho que melhorou um bocadinho, porque houve um tempo, eu lembro-me dum tempo da ..., que vinham Estagiários, depois tinham uma maneira de ensinar, depois vinha a Professora já era outra maneira, e eu sei que por exemplo a nível da matemática aquilo foi uma confusão e ela desceu a pico, foi a pico porque os estagiários eram de uma maneira, outra semana já era outro estagiário já era outra...E7</p>	
	Comunicação	<p>O Pedagógico é o órgão soberano.</p> <p>- Mas achas que tem um papel interventivo, ou achas que ...</p> <p>Tem</p> <p>- Mais a nível de discussão...</p> <p>Tem, e é interventivo e é como é que eu hei-te explicar, se calhar falha um bocadinho depois na transmissão das decisões dos resultados e as estruturas falha aí um bocadinho, não por culpa do órgão em si, mas porque depois a maneira como é tratada a informação pelos restantes, não é... E6</p>	E6
	Eficácia	<p>- Então a nível do PAM, da PNL, da tic, dos clubes, isto são lideranças intermédias que importância é que vocês atribuem a essas coordenações. RA. Acho que são importantes apra a escola.</p> <p>- para a escola e para vocês... RA. Para os alunos</p> <p>- O que é que permitem RA. Permitem várias coisas</p> <p>- Nomeadamente... (interrupção) ... nomeadamente o quê? RA- o relacionamento dos alunos uns com os outros, com...</p> <p>- novas aprendizagens , novos meios de aprendizagem? RA sim</p> <p>- Acham que a nível por exemplo do PAM e do PNL acham que há atividades muito marcantes que se destacam</p>	E1

		<p>das outras? Aham que há um bom investimento nestes 2 projetos. RA. Algumas</p> <p>- Algumas? Mas como, como é que é feito esse investimento, como é que vocês se apercebem dele? (sem resposta). E1</p>	
	Inovação	<p>E portanto devia haver a esse nível uma maior exigência por parte dos professores, da direção e disso tudo para resolver esses assuntos! Portanto, dentro da sala de aula e fora da sala de aula, os contextos de aprendizagem são diversificados ou não? Ou seja, há estratégias diferentes , há... que vos façam manter o gosto pelas disciplinas?</p> <p>RA/B: sim em algumas disciplinas.</p> <p>...RA- em algumas disciplinas, não em todas. - e podiam dizer assim disciplinas (não, não tem problema... não é por aí) RA- só que ...</p> <p>RB- Físico Química- Ciências, Ciências - Físico Química- Ciências têm diversidade de aprendizagens não é?</p> <p>Portanto através dos laboratórios. RA- Pois</p> <p>- e isso permite-vos o quê? Aham que há uma boa aprendizagem? RA- há um maior interesse ao nível dos alunos</p> <p>- e ao nível de outras disciplinas? Disciplinas que vocês acham (podem falar a minha não há problema disciplinas que vocês achem que podiam diversificar ou que se mantêm na mesma ao longo destes anos? (Sem resposta)</p> <p>- vocês achavam que seriam melhor para vocês terem melhores aprendizagens, onde vocês têm dificuldades. RA/B: Português... História</p> <p>- acham que devia um maior nível a português, história é isso? RB sim</p> <p>- um maior nível de atividades em vez de ser só aquela explicação maçuda é isso, acham que isso ia ajudar as vossas...RA- sim. E1</p>	E1
	Resistência	<p>Então é assim isso é um bocado difícil falar como é que os outros trabalham dentro da sala de aula, eu posso falar como é que eu trabalho dentro da sala de aula e é assim, eu alterei um bocadinho a minha forma de trabalhar mas também tem a ver com a implementação do novo programa da Matemática porque tem a forma de trabalhar e a implementação de tarefas e o fazer com que os alunos tenham um trabalho mais autónomo, implica necessariamente a mudança na forma de trabalhar e dar as aulas se bem que a conclusão a que eu cheguei e já</p>	E3, E5

		<p>tinha chegado o ano passado que foi a primeira vez que tive com o novo programa e este ano também foi o que eu conclui, chegando ao final do ano, é que os alunos de facto preferem as aulas expositivas, as aulas em que o professor expõe e eles ouvem do que as aulas em que eles tem que dá-lhe a tarefa, E3</p> <p>mas é na sala de aula que se pode influenciar de facto e se pode melhorar a prática, prática enfim, do processo ensino-aprendizagem, uns ensinam e outros aprendem, mas também o Diretor também não pode influir no contexto sociofamiliar...</p> <p>- E o próprio contexto também não deixa por exemplo aqui fazer situações como as Turmas +, como determinados projetos que há e que promovem o sucesso educativo ou tenta promover que eu não sei se promovem ou não promovem, nesse especto até ponho muitas interrogações, mas o contexto não permite ir por aí, mas temos por exemplo outras respostas .E5</p>	
	Empenho	<p>é que os alunos de facto preferem as aulas expositivas, as aulas em que o professor expõe e eles ouvem do que as aulas em que eles tem que dá-lhe a tarefa, eles tem que ler a tarefa tem que desenvolver e depois tem que chegar ao final e tirar uma conclusão e depois de tirar a conclusão tem que expor, explicar como e que chegaram lá e digamos assim entre todos depois num dialogo entre toda a turma chegar a conclusão final, isso para eles dá-lhes muito mais trabalho do que estarem ali sentadinhos a ouvir-te e a trabalhar. E3</p>	E3
Clima de Escola	Exigência/Rigor/Intervenção	<p>. Há um clima de escola nesse aspeto, não há é nível de alguns alunos que prejudicam as aulas, é isso? RA- sim</p> <p>- por isso é que vocês acham que devia de haver uma maior intervenção. RA- sim</p> <p>- Porque assim funcionava melhor. RA- acho que sim.</p> <p>- Então foi importante retirar alguns alunos para o cef e para outros projetos, é isso? RA- sim</p> <p>- quando tiraram melhorou? RA- sim</p> <p>- e vocês acham que os professores também são líderes dentro da sala de aula, Têm assim força para...? RA- alguns...</p> <p>- Mas se calhar nem todos. RA. Sim, nem todos...</p> <p>- (...) e isso prejudica aprendizagem e você está arreferir-se nomeadamente ao nível de uma língua, acham que isso prejudica a aprendizagem? RA- prejudica!</p>	E1

		- E acham que vos vai prejudicar nos exames nacionais ou não? Estão com medo porque se calhar a aprendizagem não tem sido tão boa não é? RA- Pois. E1	
	Mudança	- Portanto ao logo dos anos que aqui estiveram o clima de escola melhorou ou foi para pior? RA- acho que tem sido igual - os problemas que tinham quando vieram para a escola continuaram a ser os que existem, tirando alguns alunos que saíram para alguns cursos e ficaram outros? RA- sim, mas ficaram outros. E1	E1
	Relacionamento Interpessoal	Clima de escola: sabem o que é o clima de escola. Acham que há um bom ambiente escolar para as aprendizagens? O que promove as aprendizagens ou não ? um bom relacionamento entre todos os ... RA- algum. - então mas qual é que é a dificuldade. RA- algum mas podia ser melhor ...O clima de escola que vocês... agora por exemplo em relação aos professores com os alunos, a maior parte dos alunos com os alunos, professores / professores, acham que as coisas funcionam ou não? RA. Sim E1 não há clima de trabalho, não há clima de silêncio, não há clima de inovação A nível de clima de escola não é aquilo que parece, não é aquilo que as estruturas de topo querem demonstrar... E4 Aqui somos todos amigos mas na realidade ninguém é amigo de ninguém... - Então a nível de clima de ambiente de escola Não é verdadeiro... e vai ser sempre assim porque as pessoas são assim, E7	E1, E4, E7
Clima de aula	Relacionamento Interpessoal	Acham que é a nível de respeito dentro da sala de aula RA/B sim é RA- há alguns alunos que não respeitam tanto os professores e os colegas. Portanto ao logo dos anos que aqui estiveram o clima de escola melhorou ou foi para pior? RA- acho que tem sido igual - os problemas que tinham quando vieram para a escola continuaram a ser os que existem, tirando alguns alunos que saíram para alguns cursos e ficaram outros? RA- sim, mas ficaram outros. E1	E1
	Autoridade	. Há um clima de escola nesse aspeto, não há é nível de alguns alunos que prejudicam as aulas, é isso? RA- sim	E1

		<p>- por isso é que vocês acham que devia de haver uma maior intervenção. RA- sim</p> <p>- Porque assim funcionava melhor. RA- acho que sim.1</p>	
Resolução de Problemas (disciplinas)	Acompanhamento	<p>- A escola tem como oferta a sala de estudo vocês sabem disso, vocês não têm sala de estudo? RA- não</p> <p>- É só o 7º ano... Acham que a sala de estudo seria importante para vocês? RA- Talvez</p> <p>- sim?! RB: um tempo extra que tínhamos para estudar</p> <p>Q. Pois tinham para estudar! E o acompanhamento ao estudo vocês têm. RA/B: Temos</p> <p>- É importante, não é importante? Tem-vos ajudado não tem ajudado? RA- sim é importante, mas nós basicamente só damos Matemática</p> <p>- Porque nós temos indicações de darmos Matemática e Português . RA/B: como é a Professora de Matemática que nos dá acompanhamento ao estudo nós damos MatemáticaE1</p> <p>- As estruturas intermédias, os Diretores de Turma e os Departamentos, têm um papel na promoção dos resultados de aprendizagem</p> <p>- acho que sim, os diretores de turma</p> <p>- Não se tomam grandes medidas ou é só aquilo que está legislado</p> <p>- sim, pouco mais</p> <p>- a escola dá sempre resposta com os apoios a português e a matemática</p> <p>- e os planos, quer os planos de acompanhamento, quer os planos de recuperação nós notamos nesta escola que tem muito sucesso, achas que efectivamente são seguidos e discutidos com rigort ou achas que acabam por ser feitos só porque têm que ser feitos</p> <p>- bom eles têm que ser feitos não é, o dt tem mais responsabilidade que os outros professores mas acho que ase havi de fazer de outra maneira, não é fazer reuniões atrás de reuniões, ma seu acho que responsabilizar mais os alunos que nós damos o plano, lemos as coisas , eles dizem sim mas... os alunos têm a culpa mas também o encarregado de educação.</p> <p>- e os planos estamos ali muito tempo... e os próprios ee não os compreendem</p> <p>- pois não, não os entendem primeiro porque também não têm um nível de ensino muitas palavras que lá estão</p>	E1, E2, E5

		<p>escritas se nós não lhes dissermos de outra maneira eles não precebem o que lá está escrito</p> <p>- Olha projeto curricular de turma?</p> <p>- tem importância para o diretor saber como é que está a correr o que se está a fazer. Para o dt e o diretor da escola para os outros professores acho que não tem importância nenhuma. E2</p> <p>As respostas podem-se encontrar desde que a gente tenha os meios, muitas vezes temos os docentes mas os recursos muitas vezes são escassos, é evidente que nós aproveitámos e penso que aproveitámos bem. E5</p>	
	Eficácia	<p>Qnto ao nível do PNL há qualquer coisa que se faz nesta escola, que às vezes vem um escritos, que às vezes só miúdos vêm com interesse de resto, e tb se faz alguma coisa na Bibl, isso é verdade. Clubes não temos grande coisa, todos os clubes que estiverem ligados à matemática, os miúdos já estão cansados da matemática, não se vão ligar à matemática.</p> <p>Mas a nível de resultados escolares estes clubes têm impacto a nível de resultados finais, principalmente o PNL</p> <p>- Não. E2</p> <p>A sala de estudo na minha opinião resulta desde que haja motivação do professor para isso, muitas vezes e nós conhecemos escolas que tem salas de estudo permanentes, não é, com Docente permanente a trabalhar em sala de estudo, E6</p>	E2, E6
	Mudança	<p>- As estruturas intermédias, os Diretores de Turma e os Departamentos, têm um papel na promoção dos resultados de aprendizagem</p> <p>- acho que sim, os diretores de turma</p> <p>- Não se tomam grandes medidas ou é só aquilo que está legislado</p> <p>- sim, pouco mais</p> <p>- Inovar...</p> <p>- Não, mas a nível de dt de turma sim</p> <p>- a nível de coordenação também temos evoluído?</p> <p>- Sim. E2</p> <p>E assim a nível da Matemática foi dando resposta, e assim não posso dizer que a escola não tivesse aberta ao</p>	E2, E3

		<p>Plano da Matemática, porque aplicaram-se muitas medidas ao longo destes 6 anos se calhar não foram aquelas que nos queríamos que se aplicassem mas ao nível de outras disciplinas também abertas ao PNL, ao estudo e projetos que têm sido aplicados eu acho que a escola tem estado aberta a isso</p> <p>.... Sala de Estudo e Acompanhamento ao Estudo e coordenação destas duas áreas</p> <p>- O que é que me tens a dizer?</p> <p>Olha a sala de estudo não sei até que ponto é que isso devia ser implementado ou não, para mim a sala de estudo acabou por ser só duas horas para os meninos estarem guardados na escola, para não andarem aí ao Deus dará, pronto porque em termos de dizer assim sala de estudo tem estes objetivos, e este que se vai fazer na sala de estudo não isso não foi feito, aliás eu quando tive aí nos horários no início do ano, eu nem sabia o que era isso, acabamos de fazer os horários e vimos 7º anos tem aqui 2 furos, o que é que eles fazem aqui nestes 2 furos, então ficam com essas horas livres também lhes faz bem, ah não eles tem que ficar ocupados em todas as horas, então metemos aí uma sala de estudo, vamos ver o professor que tem mais horas, e o professor que se mete ali</p> <p>- Mas isto é uma oferta de escola e que deveria promover o apoio ao estudo. E o acompanhamento ao estudo?</p> <p>O acompanhamento ao estudo, é aquilo que é o Estudo Acompanhado, é assim as indicações que foram dadas no início do ano é que o acompanhamento ao estudo é para se trabalhar mais as áreas da matemática e da Língua Portuguesa, se isso foi feito ou não sei, posso dizer em relação às minhas turmas o que é que eu em termos da Matemática eu tentei fazer, agora em relação não sei se foi feita alguma reunião no início do ano, eu este ano não tenho o Acompanhamento ao Estudo</p> <p>-Não, não</p> <p>Não fizeram nenhuma reunião, nenhuma coordenação, pronto e portanto eu acho que isso era importante fazer-se no início do ano</p> <p>- Mas possivelmente há Coordenador porque nós temos que fazer relatórios</p> <p>Não, não</p> <p>- Então é quem é que vê os relatórios?</p> <p>- Mas fazem-se os relatórios...</p>	
--	--	--	--

		<p>Se calhar é o Coordenador dos Diretores de Turma</p> <p>- Não faço ideia</p> <p>Não sei. E3</p>	
	Coordenação	<p>agora em relação não sei se foi feita alguma reunião no início do ano, eu este ano não tenho o Acompanhamento ao Estudo</p> <p>-Não, não</p> <p>Não fizeram nenhuma reunião, nenhuma coordenação, pronto e portanto eu acho que isso era importante fazer-se no início do ano</p> <p>- Mas possivelmente há Coordenador porque nos temos que fazer relatórios</p> <p>Não, não</p> <p>- Então e quem é que vê os relatórios?</p> <p>- Mas fazem-se os relatórios...</p> <p>Se calhar é o Coordenador dos Diretores de Turma</p> <p>- Não faço ideia</p> <p>Não sei</p> <p>- Pronto achas que seria importante se fosse devidamente organizado estas duas vou lhes chamar áreas se fossem devidamente organizadas seria importante para a melhoria da aprendizagem. E3</p>	E3
	Comunicação	<p>agora em relação não sei se foi feita alguma reunião no início do ano, eu este ano não tenho o Acompanhamento ao Estudo</p> <p>-Não, não</p> <p>Não fizeram nenhuma reunião, nenhuma coordenação, pronto e portanto eu acho que isso era importante fazer-se no início do ano</p> <p>- Mas possivelmente há Coordenador porque nos temos que fazer relatórios</p> <p>Não, não</p> <p>- Então e quem é que vê os relatórios?</p>	E3

		<p>- Mas fazem-se os relatórios...</p> <p>Se calhar é o Coordenador dos Diretores de Turma</p> <p>- Não faço ideia</p> <p>Não sei</p> <p>- Pronto achas que seria importante se fosse devidamente organizado estas duas vou lhes chamar áreas se fossem devidamente organizadas seria importante para a melhoria da aprendizagem. E3</p>	
	Articulação	<p>E achas que há uma verdadeira articulação de saberes com a escola quer transversal quer horizontal? Transversal já e complicada...</p> <p>Não, não acho que não há, há aquela folha em que se registam duas ou três patacoadas e pronto fica registado, agora onde há atividades as pessoas procuram realmente articular, vê-se que as pessoas procuram articular determinados conteúdos e conhecimentos. E3</p>	E3
	Inovação	Portanto, ou seja, é o próprio sistema que limita muitas vezes o desenvolvimento deste ou daquele programa. E5	E5
Apoios Educativos	Acompanhamento	<p>- a nível da Matemática e da Língua Portuguesa, ao nível do 3º ciclo, e ao nível das várias disciplinas como é que a Escola resolve os problemas que há? A nível de resultados quer resultados intermédios quer resultados finais</p> <p>- a escola dá sempre resposta com os apoios a português e a matemática, todos os alunos que têm negativa e mesmo os que não têm negativa se quiserem ir às aulas de apoio não há nenhum prof que lhe diga que não E2</p> <p>- Olha a escola como é que resolve problemas persistentes ao nível da Matemática, do Português e de outras disciplinas a nível da Direção, como é que resolve?</p> <p>E assim a nível da Matemática foi dando resposta, E3</p> <p>do Professor de Educação Especial, todos os alunos que são indicados para apoio educativo tem tido o apoio educativo, portanto não podemos meter mais recursos a uns do que a outros, não é, agora temos que... no Português temos uma Prova de aferição e volta ao mesmo, tivemos bons de facto resultados superiores à média nacional, já ao nível da matemática nem por isso, mas o trabalho de gestão é um pouco isso, que é aí no fundo reforçamos os aspetos fortes e intervir só nos aspetos que necessitem de melhoria, não é. E5</p>	E2, E3, E5
	Mudança/Inovação	e assim não posso dizer que a escola não tivesse aberta ao Plano da Matemática, porque aplicaram-se muitas	E3

	o	medidas ao longo destes 6 anos se calhar não foram aquelas que nos queríamos que se aplicassem mas ao nível de outras disciplinas também abertas ao PNL, ao estudo e projetos que têm sido aplicados eu acho que a escola tem estado aberta a isso. E3	
	Organização	<p>- a nível do Agrupamento o que vocês acham a nível geral em termos de organização do Agrupamento? Qual é a imagem que vocês têm do Agrupamento e da escola, que vos fica assim em termos globais? (sem resposta)E1</p> <p>- Que juízo fazes do desempenho global do Agrupamento em termos de organização e em termos de resultados dos alunos, a nível do 3º ciclo? É bom?</p> <p>- é razoável. E2</p> <p>- Olha que juízo é que fazes do desempenho global do Agrupamento? Assim em termos organizacionais? Bom, Muito Bom, Excelente em termos de organização a vários níveis.</p> <p>Razoável.</p> <p>- Razoável, achas que tem falhas?</p> <p>Tem algumas falhas mas não vamos ser asi tão exigentes.E3</p> <p>Há uma evolução positiva embora eu ache que poderia ser melhor mas atendendo às limitações que nos são impostas e que nos vão aparecendo</p> <p>- Pode é haver mudanças de fundo</p> <p>Isso não.</p> <p>- A nenhum nível?</p> <p>Só mesmo só se conseguiria Isabel se houvesse uma autonomia total da escola, para gerir os recursos que temE6</p> <p>m termos organizacionais o Agrupamento tem funcionado muito bem. E8</p>	E1, E2, E3, E6
	Empenho	<p>Se eu vos tivesse que vos dizer assim é mau, suficiente, bom, muito bom? A nível geral olhando para o Agrupamento assim de fora e para a escola, qual é que é o juízo que vocês fazem? Em termos globais, que nós já vimos que há coisas que são melhores e coisas que são piores? RA- acho que é bom, podia ser melhor</p> <p>Q. Podia ser melhor em quê? RA- no que já referimos</p> <p>- em tudo, professores, alunos, tudo... RA- não</p>	E1

		<p>- mais a nível dos alunos? RA- sim</p> <p>- eles serem mais empenhados, mais esforçados. RA- sim</p> <p>...- essencialmente o empenho dos alunos, é? Ou dificuldades que os alunos têm em casa de acompanhamento....</p> <p>RA- Alguns podem ter dificuldades, mas outros é o empenho. A maior parte dos alunos consegue ter melhores resultados, mas só não os tem porque não quer.</p> <p>- Mas há por exemplo alunos que se levantam às 6 da manhã para virem para aqui. Há alunos que passam mal em casa RA- sim alguns têm dificuldades ...mas a principal causa é o empenho E1</p>	
	Resultados	<p>e ao nível dos resultados dos alunos do 3º ciclo? A nível global acham que são bons ou que podiam ser melhores. RA Podiam ser melhores</p> <p>- podiam ser melhores... qual é que é para vocês a grande questão dos resultados não serem tão bons? RA- o empenho dos alunos. E1</p>	E1
	Imposição	<p>resultados dos alunos ao nível do 3º Ciclo, e mesmo a nível global?</p> <p>Bem a gente, muitas vezes quem está por dentro eu acho que deveríamos fazer sempre e podemos sempre fazer um pouco melhor porque a própria legislação que há pouco eu recebi também nos obriga a alterar as coisas e estamos sempre pendentes de no nosso caso da existência ou não da Rede Escolar, do encerramento de escolas, então nesta data em Junho em que já estamos a trabalhar e a organizar o próximo ano letivo, ainda não sabemos hoje se vamos manter as mesmas escolas no 1º Ciclo se não, portanto estamos de facto com estas incertezas que nos levam a demorar, que nos levam a ter algumas dificuldades de decisão mesmo. O Departamento do 1º Ciclo tem funcionado, temos garantido praticamente a substituição dos docentes quando tem necessidade e quando na sua ausência temporária, todos os alunos tem, os alunos com necessidades educativas tem tido o apoio. E5</p>	E5

Anexo H – Ordem de Trabalhos das Atas das Reuniões do Conselho Pedagógico

Ano Letivo 2008/2009

4 setembro de 2008

Ordem de Trabalhos

1 – ANTES DA ORDEM DO DIA

1.1 – Informações

2 – ORDEM DO DIA

2.1 – Regimento de Funcionamento do Conselho Pedagógico

2.2 – Organização do ano letivo

2.2.1 – Rede Escolar homologada pela DREC

2.2.2 – Currículo do 2º Ciclo – desdobramento a CN

2.2.3 – Oferta da Escola nas Áreas Artísticas e na Área Curricular das Línguas

2.2.4 – Projetos, Complementos Curriculares, AEC e CAF

2.2.5 – Escolas, Áreas curriculares e Serviços com carência de docentes

2.2.6 – Critérios de Avaliação

2.3 – Área de Projeto – Tema a desenvolver

2.4 – Plano de Atividades do Agrupamento

2.4.1 – Modelo de Plano e sua interligação com o Projeto Educativo e os PCT

2.4.2 – Contributos da Comunidade Escolar

2.4.3 – Recepção dos Alunos e Enc. de Educação – 1º Dia de aulas – 15 de Setembro

2.4.4 – Avaliação de Desempenho dos Docentes – Calendário

2.4.4.1 – Definição dos objetivos e metas a atingir por área curricular para o ano 2008 - 2009

22 de outubro de 2008

Ordem de Trabalhos

1. ANTES DA ORDEM DO DIA

1.1. Informações

2. ORDEM DO DIA

2.1. Regimento de Funcionamento do Conselho Pedagógico

2.2. Critérios de Selecção de Técnicos Especializados

2.3. Alunos

2.3.1. Critérios de Avaliação - Análise de possíveis reformulações dos Departamentos

2.3.2. Regime de Faltas e Prova de Recuperação

2.4. Conselhos de Turma intercalares – Análise da proposta de data da sua realização

1.5. Projeto Curricular do Agrupamento

1.6. Avaliação de Desempenho de Docentes

- 1.6.1. Linhas Orientadoras da Avaliação
- 1.6.2. Calendário da Avaliação
- 1.6.3. Indicadores de medida
- 1.6.4. Ficha de definição de objetivos individuais
- 1.6.5. Calendário de observação de aulas
- 1.6.6. Instrumentos de Registo
- 1.7. Segurança
 - 1.7.1. Planos de Emergência
 - 1.7.2. Exercícios de Evacuação
 - 1.7.3. Plano de Atividades do Agrupamento – Disponível no Portal do Agrupamento
 - 1.7.4. Regulamento Interno – Disponível no Portal do Agrupamento

26 de novembro de 2008

Ordem de Trabalhos

1 – ANTES DA ORDEM DO DIA

- 1.1. – Informações
- 2. – ORDEM DO DIA
 - 2.1. – Alunos
 - 2.1.1. – Regime de Faltas e Prova de Recuperação – Despacho da Senhora Ministra da Educação
 - 2.1.2. – Provas de Aferição 2007 - 2008
 - 2.2. – Projeto Curricular do Agrupamento
 - 2.2.1. - Apreciação e votação do mesmo
 - 2.3. – Conselho Geral Transitório
 - 2.3.1 – Processo da sua constituição, dificuldades existentes e consequências da sua não implementação
 - 2.4. – Avaliação de Desempenho de Docentes
 - 2.4.1. – Comunicação de Serviço nº 21, de 11 de Novembro do Presidente do Conselho Executivo
 - 2.4.1.1. – Avaliação dos Departamentos do modelo de ADD e sua aplicação no Agrupamento face aos novos desenvolvimentos e alterações promovidas pelo ME
- 2. 5 – Segurança
 - 2.5.1– Exercícios de Evacuação de 19 de Novembro
 - 2.5.2- Planos de Emergência
- 2.6 – Plano de Atividades do Agrupamento
 - 2.6.1 – Apreciação e votação do Plano Anual de Atividades
 - 2.6.2 – Reuniões intercalares das estruturas de coordenação educativa (Conselhos de Turma, Equipas Pedagógicas – alunos com NEEP) que tiveram lugar até 26 de Novembro
 - 2.6.3– Visita de Estudo ao Parque Biológico da ESA – 6 de Novembro
 - 2.6.4- Magusto Escolar – 11 de Novembro
 - 2.6.5 - Rastreo Óptico – 17 a 21 de Novembro

2.6.6 - Atividades de final do 1º Período

2.6.6.1 – Conselho de Diretores de Turma – Orientações para o funcionamento dos CT e Equipas Pedagógicas e datas da sua realização

2.6.6.2 – Atividades a desenvolver com os alunos

21 de janeiro de 2009

Ordem de trabalhos:

1 – ANTES DA ORDEM DO DIA

1.1.– Informações

2. ORDEM DO DIA

2.1. – Avaliação/Balanço da atividade desenvolvida no 1º Período

2.1.1. – Avaliação de final de 1º período

2.1.2. – Projetos/Programas em desenvolvimento – Relatórios Trimestrais

2.2. – Conselho Geral Transitório

2.2.1 – Calendário eleitoral

2.3. – Avaliação de Desempenho de Docentes

2.3.1. – Análise do Decreto Regulamentar nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro

2.3.2. – Calendário

2.4. – Formação Contínua

2.4.1– Docentes com necessidades de formação e ação a desenvolver no Agrupamento

2.5. – Pessoal Não Docente

2.5.1. – Formação de PND – Serviços de Administração Escolar

2.5.2. – Processo de Avaliação do PND – Comissão Paritária

4.3. Plano de Atividades do Agrupamento

4.3.1 – Atividades desenvolvidas (Ações de Educação para a Saúde)

4.3.2 – Atividades inscritas para Janeiro/Fevereiro

4.3.2.1 – Feira de Inverno

4.3.3 – Visitas de Estudo previstas – seu financiamento

4 de março de 2009

Ordem de Trabalhos

1 – ANTES DA ORDEM DO DIA

1.1. – Informações

2 – ORDEM DO DIA

2.1. – Balanço das reuniões intercalares

2.1.1. – Avaliação das disciplinas semestrais

2.1.2. – Planos de Acompanhamento e Planos de Recuperação

- 2.1.3. - Avaliação Qualitativa
- 2.1.4. - Balanço da assiduidade dos alunos e medidas tomadas
- 2.2. – Avaliação de Desempenho de Docentes
- 2.2.1. – Ponto da situação
- 2.3. – Formação Contínua
- 2.3.1. – Planos de formação para PD e PND
- 2.4. – Provas de Aferição e Exames Nacionais
- 2.4.1. – Calendário de realização
- 2.5. – Adopção de Manuais Escolares
- 2.6– Plano de Atividades do Agrupamento
- 2.6.1 – Reconstituição das equipas de articulação vertical
- 2.6.1.1 – Calendarização das reuniões
- 2.6.2 – Atividades inscritas para Março no PAA (Agenda)
- 2.6.3 – Último dia de aulas do 2º Período – 27 de Março

29 de abril de 2009

Ordem de Trabalhos

- 1 – ANTES DA ORDEM DO DIA
- 1.1. – Informações
- 2 – ORDEM DO DIA
- 2.1.– Balanço da Avaliação do 2º Período
- 2.2– Provas de Aferição e Exames Nacionais
- 2.2.1– Calendário de realização
- 2.3 – Avaliação de Desempenho de Pessoal Docente
- 2.4– Adopção de Manuais Escolares
- 2.5 – Novos Programas de Matemática
- 2.6 – Formação de Docentes
- 2.7 - Plano de Atividades do Agrupamento
- 2.7.1 – Atividades inscritas para Abril/Maio (Agenda)
- 2.7.2 – Semana do Agrupamento – Constituição de Comissão Dinamizadora
- 2.8 – Denominação das Escolas

2 de julho de 2009

Ordem de Trabalhos

- 1. Antes da Ordem do Dia.
- 1.1. Informações;
- 2. Ordem do Dia.

2.1. Avaliação Final de Ano

2.1.1. Propostas resultantes da aplicação do ponto 65 do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março; e pela Declaração de Rectificação n.º 25/2006, de 21 de Abril;

2.1.2. Apreciação das decisões dos Conselhos de Turma face a pedidos de reapreciação de resultados;

2.1.3. Aprovação dos Planos de Acompanhamento elaborados ao abrigo do art.º 3º do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro;

2.1.4. Aprovação de Relatórios Individuais, ao abrigo do n.º 4 do Art.º 13º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro;

2.2. Constituição de Turmas (n.º 5.10. do Despacho n.º 14026/2007, de 3 de Julho).

15 de julho de 2007

Ordem de Trabalhos

1. Antes da Ordem do Dia.

1.1. Informações;

2. Ordem do Dia.

1.2. Avaliação Final de Ano

2.1.1. Resultados da Avaliação Sumativa Final;

2.1.1.1. Exames Nacionais;

2.1.1.2. Provas de Aferição – Relatórios;

2.1.1.3. Sucesso/Insucesso, Abandono Escolar, Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB;

2.1.2. Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares;

2.1.3. Apoios Educativos / Planos de Recuperação;

2.1.4. Apreciação do Relatório dos Serviços Especializados de Apoio Educativo;

2.1.5. Relatório sobre Ocupação Plena dos Tempos Escolares;

2.1.6. Relatório sobre o Clima Escolar (Disciplina e Indisciplina/ Relações Pessoais);

2.1.7. Relatório de execução do Projeto “E.B. 2,3 do ... – Um Centro de Recursos e Apoios Educativos”;

2.1.8. Componente de Apoio à Família;

2.1.9. Atividades de Enriquecimento Curricular;

2.1.10. Plano de Ação da Matemática;

2.1.11. Plano Nacional de Leitura;

2.1.12. Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) – 1º CEB;

- 2.1.13. Projeto “Educação para a Saúde”;
- 2.1.14. Relatório do Coordenador PTE;
- 2.1.15. Atividades de Complemento Curricular (Clubes);
- 2.2. Relatórios e inventários;
- 2.3. Autoavaliação do Agrupamento (de acordo com o art.º 6º da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro)
- 2.3.1. Projeto Educativo;
- 2.3.2. Plano de Atividades;
- 2.3.3. Desempenho e Funcionamento dos Órgãos de Administração e Gestão e das Estruturas de Orientação Educativa;
- 2.3.4. Práticas de Colaboração da Comunidade;
- 2.3.5. Acompanhamento do cumprimento do Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro;
- 2.4. Planificação do ano letivo 2009/2010;
- 2.4.1. Calendário escolar;
- 2.4.2. Critérios de elaboração de horários;
- 2.4.3. Oferta Educativa;
- 2.4.4. Alunos com NEEP;
- 2.4.5. Adopção do manual escolar da disciplina de Espanhol - 8º Ano;
- 2.4.6. Projeto Curricular do Agrupamento;
- 2.4.7. Complementos Curriculares – aprovação de Projetos;
- 2.4.8. Proposta de funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular;
- 2.4.9. Atividades/Ações a incluir no Plano de Atividades do Agrupamento.

2009-2010

16 de setembro de 2009

Minuta da Acta n.º 1 – 2009/2010

Ordem de Trabalhos

1. Antes da Ordem do Dia.

- 1.1 – Composição do Conselho Pedagógico;
- 1.2 – Regimento de funcionamento;
- 1.3 – Informações.

2. Ordem do Dia.

- 2.1 – Organização do ano letivo 2009 – 2010;
- 2.1.1 – Horário dos Alunos/Turmas e dos Docentes;
- 2.1.2 – Rede Escolar homologada;

- 2.1.2.1 – Proposta de constituição da 3ª turma na EB do 1º Ciclo de ...;
- 2.1.3 – Projetos, Complementos Curriculares, AEC e CAF;
- 2.1.4 – Áreas Curriculares e Serviços com carência de docentes;
- 2.1.5 – Critérios de Avaliação;
- 2.1.6 – Ocupação Plena dos Alunos por ausência dos docentes;
- 2.1.7 – Área de Projeto – Tema a desenvolver;
- 2.1.8 – Plano de Contingência da Gripe A (eventuais constrangimentos de ordem pedagógica);
- 2.1.9 – Plano de Atividades do Agrupamento (modelo e sua interligação com o PE e PCT);
- 2.1.10 – Definição de objetivos e metas a atingir por área curricular para 2009-2010.

21 de outubro de 2009

Ordem de Trabalhos

1. Antes da Ordem do Dia
 - 1.1. Informações
2. Ordem do dia
 - 2.1. 1. Regimento de funcionamento
 - 2.1.2. Comissão de Formação
 - 2.1.3. Comissão de Projetos de Desenvolvimento
 - 2.2. Alunos
 - 2.2.1. Critérios de Avaliação – Análise de Possíveis Reformulações dos Departamentos
 - 2.2.2. Regime de faltas e provas de recuperação
 - 2.3. Conselhos de Turma Intercalares – análise de proposta da sua realização
 - 2.4. projeto Curricular de Agrupamento
 - 2.5. Avaliação de Desempenho de Docentes – Ponto de situação
 - 2.6. Segurança
 - 2.6.1. Gripe A
 - 2.6.2. Planos de emergência
 - 2.6.3. Exercícios de Evacuação
 - 2.7. Plano de Atividades do Agrupamento
 - 2.8. BE/CRE – Auto avaliação

18 novembro 2009

Ordem de Trabalhos

- 1 – ANTES DA ORDEM DO DIA
 - 1.1. – Informações

- 1.1.1. – Associação de Pais e Encarregados de Educação
- 1.1.2. Associação de Estudantes
- 1.1.3. Conselho Geral
- 1.1.4. PTE
- 1.1.5. Ação da IGE
 - 1.1.5.1 Auditoria ao Sistema de Controlo Interno
 - 1.1.5.2. Avaliação Externa
- 1.1.6. Diversos
- 2. Ordem do Dia
 - 2.1. Reunião do Conselho de Diretores de Turma, dos Conselhos de Turma e de Equipas Pedagógicas
 - 2.1.1. Propostas para Apoios Pedagógicos Acrescidos
 - 2.1.2. Propostas Para Referenciação de Alunos~
 - 2.1.3. Propostas de modelos de fichas a utilizar para registo dos planos de Recuperação e de Desenvolvimento e de Auto avaliação dos alunos
 - 2.1.4. Proposta de Regulamento do Quadro de Mérito
 - 2.1.5. Área de Projeto (monitorização dos temas desenvolvidos)
 - 2.2. Projeto Curricular de Agrupamento
 - 2.2.1. BE/CRE
 - 2.3.– Avaliação de Desempenho de Docentes – Ponto de Situação
 - 2.3.1. Calendário do 2º Ciclo de Avaliação
 - 2.3.2. Horas afetas aos avaliadores
 - 2. 4. – Segurança
 - 2.4.1. – Gripe A
 - 2.4.2. Exercícios de Evacuação
 - 2.5. Avaliação final do 1º período
 - 2.5.1. Reunião do Conselho de Diretores de Turma
 - 2.5.2. Reunião das Equipas Pedagógicas e dos Conselhos de Turma
 - 2.6.– Plano de Atividades do Agrupamento
 - 2.6.1. Atividades programadas até final do 1º período
 - 2.6.2. Atividades do dia 18 de Dezembro
 - 2.6.3. Formação em TIC (Moodle, PowerPoint, HotPotatoes)

13 de janeiro de 2010

Ordem de Trabalhos

- 1 – ANTES DA ORDEM DO DIA
 - 1.1. – Informações
- 2– ORDEM DO DIA
 - 2.1. – Avaliação/Balanço da atividade desenvolvida no 1º Período
 - 2.1.1. – Avaliação de final de 1º período

- 2.1.2. Planos de Acompanhamento e de Recuperação – Apoios Organizados
- 2.1.3. – Projetos/Programas em desenvolvimento – Relatórios Trimestrais
- 2.2. – Plano de Formação
- 2.2.1 – Plano de Formação (PD e PND)
- 2.3. – Projeto Educativo
- 2.3.1. – Revisão e Atualização de dados
- 2.4. – Constituição da Equipa de Auto Avaliação
- 2.5. Plano de Atividades do Agrupamento
- 2.5.1 – Atividades desenvolvidas
- 2.5.2 – Atividades inscritas para Janeiro/Fevereiro
- 2.5.2.1. Visita de Estudo
- 2.6.2.2. – Feira de Inverno

3 de Março de 2010

Ordem de Trabalhos

1 – ANTES DA ORDEM DO DIA

1.2. – Informações

1.3. Avaliação Externa

2. – ORDEM DO DIA

2.1. – Balanço das reuniões intercalares

2.1.1. – Avaliação das disciplinas semestrais

2.1.2. – Planos de Acompanhamento e Planos de Recuperação

2.1.3. - Avaliação Qualitativa

2.1.4. - Balanço da assiduidade dos alunos e medidas tomadas

2.1.5. – Aprovação de Planos Educativos Individuais

2.2. – Avaliação de Desempenho de Docentes

2.2.1. – Ponto da situação

2.3. – Provas de Aferição e Exames Nacionais

2.3.1. – Calendário de realização

2.4– Plano de Atividades do Agrupamento

2.4.1 – Atividades desenvolvidas (relatórios)

2.4.2 – Atividades inscritas para Março no PAA (Agenda)

2.4.3 – Última semana de aulas do 2º Período –de 22 a 26 de Março

21 de abril de 2010

Ordem de Trabalhos:

1 – ANTES DA ORDEM DO DIA

2.4. – Informações

3. – ORDEM DO DIA

3.1. – Balanço da Avaliação do 2º Período

2.1.1 – Reformulação dos Planos de Acompanhamento

2.1.2 – Provas de recuperação a aplicar aos alunos do CEF

2.1.3 – Alunos com NEEP

2.2– Provas de Aferição (4º e 6º Anos)

2.2.1 - Secretariado

2.3 - Exames Nacionais

2.3.1– Calendário de realização

2.3.2 - Secretariado

2.4 – Exames de equivalência à frequência para os alunos do 6º ano e alunos do 8º e 9º anos

2.4.1 – Calendário dos exames

2.4.2 - Matrizes e Provas (datas)

2.4.3 - Secretariado

2.5 – Avaliação de Desempenho de Pessoal Docente

2.5.1 – Docentes contratados e Observação de aulas

2.6– Adopção de Manuais Escolares

2.6.1 – Prazos e procedimentos

2.7 – Avaliação Externa

2.7.1 – Apresentação do Agrupamento e constituição dos painéis

2. 8 – Formação de Docentes

2.8.1 - Certificação em TIC

2. 9 - Plano de Atividades do Agrupamento

2.9.1 – Educação para a Saúde – Ações para encarregados de educação e docentes sobre Educação Sexual

2. 9.2 – Atividades inscritas para Abril/Maio (Agenda)

2. 9.3 – Semana do Agrupamento/Comemorações dos 25 anos da EB 2, 3 Ciclos – Constituição de Comissão Dinamizadora

12 de maio 2010

Ordem de Trabalhos

1 – ANTES DA ORDEM DO DIA

3.2. – Informações

- 4. – ORDEM DO DIA
- 4.1. – Exames Nacionais
- 2.1.1 – Alunos com CEI
- 2.1.2 – Alunos NEEP com adequações no processo de avaliação a LP e Mat no PEI
- 2.2– Exame de Língua Portuguesa e de Matemática a nível de Escola
- 2.2.1 – Estrutura, cotações e critérios de classificação da prova
- 2. 3 – Exames de equivalência à frequência para alunos do 6º ano e alunos do 8º e 9º anos
- 2.3.1 – Calendário dos exames
- 2.3.2 - Matrizes das provas
- 2.4 – Avaliação Interna de Português e Matemática no 1º Ciclo
- 2.5 - Avaliação Externa
- 2.6 – Aprovação de PEIs
- 2. 7- Plano de Atividades do Agrupamento
- 2.7.1 – Semana do Agrupamento

7 de julho de 2010

Ordem de Trabalhos

- 1 – ANTES DA ORDEM DO DIA
- 4.2. – Informações
- 5. – ORDEM DO DIA
- 5.1. – Avaliação Final de Ano
- 5.1.1. – Propostas resultantes da aplicação do ponto 65 do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março e pela declaração de Rectificação n.º 25/2006, de 21 de Abril (Avaliação Extraordinária prevista no artigo 4º do Despacho Normativo n.º 50/2005).
- 5.1.2. – Apreciação da decisão do professor titular de turma/Departamento Curricular do 1º CEB face a pedido de revisão da avaliação.
- 5.1.3. – Aprovação dos Planos de Acompanhamento elaborados ao abrigo do artigo 3º do Despacho Normativo 50/2005, de 9 de Novembro.
- 5.1.4. – Aprovação dos Relatórios Individuais, ao abrigo do n.º 4, do artigo 13º do Decreto Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.
- 2.2 – Constituição de turmas (n.º 5 do Despacho n.º 14026/2007, de 3 de Julho republicado com alterações pelo despacho n.º 13170/2009, de 4 de Junho).
- 3- Aprovação dos manuais escolares adotados
- 4 - Avaliação Externa
- 5 – Plano de Atividades
- 6 – Relatórios de Serviços e cargos

14 de julho de 2010

Ordem de Trabalhos

1. Antes da Ordem do Dia.

1.1. Informações;

2. Ordem do Dia.

1.3. Avaliação Final de Ano

2.1.1. Resultados da Avaliação Sumativa Final;

2.1.1.1. Exames Nacionais;

2.1.1.2. Provas de Aferição – Relatórios;

2.1.1.3. Sucesso/Insucesso, Abandono Escolar, Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB;

2.1.2. Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares;

2.1.3. Apoios Educativos / Planos de Recuperação;

2.1.4. Apreciação do Relatório dos Serviços de Apoio Especializado, UAM e Actas das Equipas Pedagógicas;

2.1.5. Relatório sobre Ocupação Plena dos Tempos Escolares;

2.1.6. Relatório sobre o Clima Escolar (Disciplina e Indisciplina/ Relações Pessoais);

2.1.7. Relatório de execução do Projeto “E.B. 2,3 do ... – Um Centro de Recursos e Apoios Educativos”;

2.1.8. Componente de Apoio à Família;

2.1.9. Atividades de Enriquecimento Curricular;

2.1.10. Plano de Ação da Matemática;

2.1.11. Plano Nacional de Leitura;

2.1.12. Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) – 1º CEB;

2.1.13. Relatório da Educação para a Saúde

2.1.14. Relatório do Coordenador PTE;

2.1.15. Atividades de Complemento Curricular (Clubes);

2.2. Outros relatórios e inventários;

2.3. Autoavaliação do Agrupamento (de acordo com o art.º 6º da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro)

2.3.1. Projeto Educativo;

2.3.2. Plano de Atividades;

2.3.3. Desempenho e Funcionamento dos Órgãos de Administração e Gestão e das Estruturas de Orientação Educativa;

2.3.4. Práticas de Colaboração da Comunidade;

2.3.5. Acompanhamento do cumprimento do Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro;

2.4. Planificação do ano letivo 2010/2011;

2.4.1. Calendário escolar (início do ano para cada nível de educação e ensino);

2.4.2. Critérios de elaboração de horários (alunos/turmas, professores);

2.4.3. Oferta Educativa;

- 2.4.4. Alunos com NEEP;
- 2.4.5. Adopção do manual escolar da disciplina de Espanhol – 7º Ano;
- 2.4.6. Projeto Curricular do Agrupamento;
- 2.4.7. Complementos Curriculares – aprovação de Projetos para 2010-2011;
- 2.4.8. Proposta de funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular;
- 2.4.9. Atividades/Ações a incluir no Plano de Atividades do Agrupamento.

2010-2011

2 de setembro de 2010

Ordem de Trabalhos:

1. Antes da Ordem do Dia

- 1.1. Composição do Conselho Pedagógico;
- 1.2. Regimento de funcionamento;
- 1.3. Informações.

2. Ordem do Dia

- 2.1. Organização do ano letivo 2010 – 2011;
 - 2.1.1. Horário dos Alunos/Turmas e dos Docentes (critérios);
 - 2.1.1.1. Comissão de horários nomeada;
 - 2.1.2. Rede escolar homologada;
 - 2.1.3. Projetos, Complementos Curriculares, AEC e CAF;
 - 2.1.4. Áreas Curriculares e Serviços com carência de docentes;
 - 2.1.5. Planificação do trabalho a desenvolver com a turma (artigo 11º do despacho nº 13 599/2006, de 28 de Junho, com as alterações introduzidas) – Orientações para o Conselho de Diretores de Turma;
 - 2.1.5.1. Critérios de Avaliação;
 - 2.1.6. Ocupação Plena dos tempos escolares (artigo 13º do despacho nº 13 599/2006);
 - 2.1.7. Atividades a desenvolver no âmbito das ACND (Despacho nº 19 308/2008, 21 de Julho);
 - 2.1.8. Projeto Educativo;
 - 2.1.8.1. Definição de objetivos e metas a atingir por área curricular para 2010-2011;
 - 2.1.8.2. Comissão para cumprimento da alínea a), artigo 33º do DL nº 75/2008, de 22 de Abril;
 - 2.1.9. Projeto Curricular do Agrupamento – 2010;
 - 2.1.10. Plano de Atividades do Agrupamento (proposta de Julho de 2010);

2.1.11. Atividades/Agenda até dia 13 de Setembro (dia de abertura do ano letivo);

27 de outubro de 2010

Ordem de Trabalhos:

1. Antes da Ordem do Dia.

1.1 - Informações;

2. Ordem do Dia.

2.1- Regimento de Funcionamento - Aprovação

2.2- Organização do ano letivo 2010 – 2011

2.2.1 - Atividade Inspectiva e PM II

2.2.2 – Planificação do trabalho a desenvolver com a turma (artigo 11º do despacho nº 13 599/2006, de 28 de Junho, com as alterações introduzidas)

2.2.3 – Atividades a desenvolver no âmbito das ACND

2.2.4– Critérios de Avaliação - Análise de eventuais reformulações dos Departamentos

2.2.5 - Avaliação diagnóstica no 1º CEB - Informação sobre os resultados obtidos

2.2.6- Plano de Atividades do Agrupamento

2.2.6.1 - Avaliação Intercalar - Conselhos de Turma - Calendarização

2.2.6.2 - Segurança (Planos de Emergência - Exercícios de Evacuação)

2.2.6.3 - Atividades/Agenda trimestral

2.3 – Projeto Curricular do Agrupamento

2.4 - Projeto Educativo

2.5 - Emissão de parecer sobre a auto avaliação da Biblioteca Escolar

2.6 – Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente

2.6.1 - Constituição da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (artigo 12º do DR nº 2/2010, de 23 de Junho)

2.6.2 - Calendarização do procedimento de avaliação

17 de novembro de 2010

Ordem de Trabalhos:

1. Antes da Ordem do Dia.

1.1 - Informações;

2. Ordem do Dia.

2.1- Atividade da IGE sobre a organização do ano letivo 2010 - 2011

- 2.2 - Apreciação da proposta de parecer sobre a Auto Avaliação da BE
- 2.3- Reuniões Intercalares (balanço)
 - 2.3.1 - Propostas para Apoios Pedagógicos Acrescidos
 - 2.3.2 - Propostas de Referenciação de alunos
 - 2.3.3 - S.A.E/UAM
 - 2.3.3.1 - Aprovação de PEI's
- 2.4- Projeto Educativo e Projeto Curricular do Agrupamento
- 2.5 - Plano de Atividades do Agrupamento (apreciação e votação)
- 2.6 – Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente
 - 2.6.1 - Nomeação dos Relatores
 - 2.6.2 - Progressão na Carreira
- 2.7 - Atividades /Agenda trimestral/PAA
 - 2.7.1 - Avaliação sumativa do 1º Período
 - 2.7.1.1 - Conselho de Diretores de Turma
 - 2.7.1.2 - Equipas Pedagógicas de alunos com NEEP e Conselhos de Turma
 - 2.7.1.3 - Reuniões de balanço/ avaliação das ACND, Clubes e Projetos
 - 2.7.2 - Atividades de 17 de Dezembro

12 de janeiro de 2011

Ordem de Trabalhos:

- 1. Antes da Ordem do Dia.
 - 1.1 - Informações;
- 2. Ordem do Dia.
 - 2.1- Análise da Avaliação do 1º Período
 - 2.1.1 - Planos de Recuperação aprovados
 - 2.1.2 - Projetos em desenvolvimento - relatórios trimestrais
 - 2.2 - Alterações ao Regulamento Interno
 - 2.3- Programa Educação 2015 - Metas de Aprendizagem
 - 2.4- Projeto Curricular do Agrupamento
 - 2.5 - Plano de Atividades do Agrupamento
 - 2.5.1 - Plano TIC
 - 2.6 – Plano de Atividades

- 2. 6.1 - Atividades desenvolvidas
- 2.6.2 - Atividades inscritas para Janeiro/Fevereiro

16 de fevereiro de 2011

Ordem de Trabalhos:

- 1. Antes da Ordem do Dia.
 - 1.1 - Informações;
- 2. Ordem do Dia.
 - 2.1 - Instrumentos de registo (artigo 10 ° do Decreto Regulamentar nº 272010, de 23 de Junho)
 - 2.2 - Projeto Educativo - 1ª versão
 - 2.3- Estratégia - Educação 2015
 - 2.4 - Plano de Atividades do Agrupamento
 - 2. 4.1 - Atividades /Agenda trimestral/PAA

23 de março de 2011

Ordem de Trabalhos:

- 1. Antes da Ordem do Dia.
 - 1.1 - Informações;
- 2. Ordem do Dia.
 - 2.1 - Reuniões Intercalares dos Conselhos de Turma
 - 2.1.1 - Avaliação das disciplinas semestrais
 - 2.1.2 - Planos de Recuperação
 - 2.1.3 - Avaliação Qualitativa
 - 2.2 - Apreciação do PIT (Plano Individual de Trabalho)
 - 2.3 - Provas de Aferição e Exames Nacionais
 - 2.3.1 - Calendário
 - 2.4- Projeto Educativo - Ações a desenvolver

- 2.5 - Plano de Atividades do Agrupamento
 - 2.5.1 - Atividades desenvolvidas
 - 2. 5.2 - Atividades de final do 2º Período
 - 2.5.3 - Semana do Agrupamento
 - 2.5.4 - Atividades /Agenda trimestral

11 de maio de 2011

Ordem de Trabalhos:

1 – ANTES DA ORDEM DO DIA

- 1.2. – Informações

2. – ORDEM DO DIA

- 2.1. - Avaliação do 2º Período

- 2.1.1. - Balanço e medidas a desenvolver

- 2.1.2. - Relatórios das ACND

- 2.1.3. - Relatórios Trimestrais de Projetos, Serviços e Departamentos

2.2– Exames Nacionais

- 2.2.1 – Alunos NEEP com adequações no processo de avaliação a LP e Mat no PEI e estrutura, cotações e critérios de classificação da prova

2.3 - PIT

- 2.3.1 - Aprovação do PIT da aluna Patrícia Ferreira Marques

2.4 - Projeto Educativo

2. 5 - Plano de Atividades do Agrupamento

2.5.1 - Agenda

2.5.2 – Semana do Agrupamento

15 de junho de 2011

Ordem de Trabalhos:

1 – ANTES DA ORDEM DO DIA

- 2.2. – Informações

3. – ORDEM DO DIA

- 3.1. – Avaliação interna dos alunos do 9º Ano
- 2.2– Exames Nacionais - Exame de Língua Portuguesa e de Matemática a nível de Escola
- 2.2.1 – Alunos NEEP com adequações no processo de avaliação a LP e Mat no PEI e estrutura, cotações e critérios de classificação da prova a nível de escola
- 2.3 – Exames de equivalência à frequência para alunos do 6º ano e alunos do 9º anos
- 2.3.1 – Calendário dos exames
- 2.3.2 - Matrizes das provas
- 2.4 - Avaliação final de ano das turmas do 5º ao 8º ano - calendário e ordem de trabalhos
- 2.5 - Avaliação de desempenho de pessoal docente
- 2.5.1 - Relatório de Auto avaliação
- 2.6 - Adopção de manuais escolares
- 2.7 - Plano de Atividades do Agrupamento
- 2.7.1 – Semana do Agrupamento
- 2.8 - Aprovação de Programa Educativo Individual da aluna Tânia Almeida Augusto

15 de julho de 2011

Ordem de Trabalhos:

- 1. Antes da Ordem do Dia.
- 1.2.** Informações;
- 2. Ordem do Dia.
- 1.4. Avaliação Final de Ano
- 2.1.1. Resultados da Avaliação Sumativa Final;
- 2.1.1.1. Exames Nacionais;
- 2.1.1.2. Provas de Aferição – Relatórios;
- 2.1.1.3. Sucesso/Insucesso, Abandono Escolar, Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB;
- 2.1.2. Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares;
- 2.1.3. Apoios Educativos / Planos de Recuperação;
- 2.1.4. Apreciação do Relatório dos Serviços de Apoio Especializado, UAM e Actas das Equipas Pedagógicas, listagem de alunos NEEP;
- 2.1.5. Relatório sobre Ocupação Plena dos Tempos Escolares;
- 2.1.6. Relatório sobre o Clima Escolar (Disciplina e Indisciplina/ Relações Pessoais);

- 2.1.7. Relatório de execução do Projeto “E.B. 2,3 do ... – Um Centro de Recursos e Apoios Educativos”;
- 2.1.8. Componente de Apoio à Família;
- 2.1.9. Atividades de Enriquecimento Curricular;
- 2.1.10. Plano da Matemática II;
- 2.1.11. Plano Nacional de Leitura;
- 2.1.12. Relatório da Educação para a Saúde e cumprimento da Portaria nº 196-A/2010, de 9 de Abril
- 2.1.13. Relatório do Coordenador PTE;
- 2.1.14. Atividades de Complemento Curricular (Clubes);
- 2.2. Outros relatórios e inventários;
- 2.3. Autoavaliação do Agrupamento (de acordo com o art.º 6º da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro)
- 2.3.1. Projeto Educativo;
- 2.3.2. Plano de Atividades;
- 2.3.3. Desempenho e Funcionamento dos Órgãos de Administração e Gestão e das Estruturas de Orientação Educativa;
- 2.3.4. Práticas de Colaboração da Comunidade;
- 2.3.5. Acompanhamento do cumprimento do Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro;
- 2.4. Planificação do ano letivo 2010/2011;
- 2.4.1. Calendário escolar (início do ano para cada nível de educação e ensino);
- 2.4.2. Critérios de elaboração de horários (alunos/turmas, professores);
- 2.4.3. Oferta Educativa;
- 2.4.4. Projeto Educativo;
- 2.4.5. Plano de Atividades do Agrupamento para 2011-2012
- 2.4.6. Complementos Curriculares – aprovação de Projetos para 2011-2012;
- 2.4.7. Proposta de funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular;
- 2.4.8. Projeto Curricular do Agrupamento;

2011-2012

21 de setembro de 2011

Ordem de Trabalhos:

1. Antes da Ordem do Dia.

1.1 - Informações;

2. Ordem do Dia.

2.1- Regimento de Funcionamento - Aprovação

2.2- Organização do ano letivo 2011 – 2012

2.2.1 - Plano anual de ocupação plena de tempos escolares e critérios para a substituição de docentes (artigo 15º do Despacho nº 5328/2011, de 28 de Março)

2.2.2 – Atividades de Enriquecimento Curricular - Aprovação da planificação (alínea b, do nº2, do artigo 4º

do anexo - Regulamento de acesso ao financiamento do programa das AEC)

2.2.3 – Atividades a desenvolver no âmbito das ACND (Despacho nº 19 308/2008, de 21 de Julho com as alterações do Despacho nº 10533/2011, de 22 de Agosto)

2.2.4– Critérios de Avaliação - Análise de eventuais reformulações dos Departamentos

2.2.5- Plano de Atividades do Agrupamento

2.2.5.1 - Avaliação Intercalar - Conselhos de Turma - Calendarização

2.2.5.2 - Segurança (Planos de Emergência - Exercícios de Evacuação)

2.2.6 - Projeto Educativo - Metas a atingir por área curricular

2.2.7 – Projeto Curricular do Agrupamento

2.3 - Apresentação do relatório final de auto - avaliação da BE

2.4 – Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente

26 de outubro de 2011

Ordem de Trabalhos:

1. Antes da Ordem do Dia.

1.1 - Informações;

1.1.1 - Atividades de Enriquecimento Curricular

2. Ordem do Dia.

2.1- Formação de Pessoal docente e Pessoal não docente - Plano de Formação do CFAEBI

2.2- Organização do ano letivo 2011 - 2012

2.2.1 -Planificação do módulo de cidadania e segurança

2.2.2 – AP (1º Ciclo) e FC (2º e 3º Ciclos) - Educação para o consumo

2.2.3 – Coordenação do PMII e PNL

2.2.4– Critérios de Avaliação - Análise de eventuais reformulações dos Departamentos

2.2.4.1 - Avaliação diagnóstica no 1º CEB

2.2.5 - Projeto de desporto escolar

2.2.6 - Plano de Atividades do Agrupamento - Apreciação

- 2.2.6.1 - Avaliação Intercalar - Conselhos de Turma - Calendarização
- 2.2.6.2 - Plano de atividades da Educação para a Saúde
- 2.2.6.3 - Segurança (Planos de Emergência - Exercícios de Evacuação)
- 2.2.6.4 - Atividades agendadas
- 2.3 – Projeto Curricular do Agrupamento
- 2.4 - Serviço de Apoios Especializados
- 2.4.1 - Apreciação e aprovação de programas educativos individuais
- 2.5 - Plano de Melhoria da Biblioteca Escolar
- 2.6 – Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente
- 2.6.1 - Calendarização das reuniões do Júri de Avaliação

23 de novembro de 2011

Ordem de Trabalhos:

1. Antes da Ordem do Dia.
 - 1.1 - Informações;
 - 1.1.1- Regulamento de Gestão dos Equipamentos TIC
2. Ordem do Dia.
 - 2.1- Reuniões Intercalares (balanço)
 - 2.1.1 - Propostas para Apoios Pedagógicos Acrescidos
 - 2.2 - S.A.E/UAM
 - 2.2.1 - Aprovação de PEIs
 - 2.3- Projeto Curricular do Agrupamento
 - 2.4 - Plano de Atividades do Agrupamento (apreciação e votação)
 - 2.4.1 - Metas de sucesso
 - 2.5 - Programa “ Educação para o consumo” a aplicar em AP no 1º CEB e na FC no 2º e 3º Ciclo
 - 2.5 - Avaliação sumativa do 1º Período
 - 2.5.1 - Conselho de Diretores de Turma
 - 2.5.2 - Equipas Pedagógicas de alunos com NEEP e Conselhos de Turma
 - 2.5.3 - Reuniões de balanço/ avaliação das ACND, Clubes e Projetos
 - 2.5.4 - PAA/Agenda/Atividades de 16 de Dezembro

11 de janeiro de 2012

Ordem de Trabalhos:

1. Antes da Ordem do Dia.

1.1 - Informações

1.2 - Inventários

2. Ordem do Dia.

2.1- Análise da avaliação sumativa do 1º Período

2.2 - Planos de Acompanhamento e de Recuperação

2.3- Regulamento de gestão, manutenção e utilização de equipamentos e espaços TIC

2.4- Projeto Curricular do Agrupamento

2.5 - Avaliação Interna

2.6 - Relatório final da ADD

2. 7 - Atividades /Agenda trimestral/PAA

7 de março de 2012

Ordem de Trabalhos:

1. Antes da Ordem do Dia.

1.1 - Informações;

2. Ordem do Dia.

2.1 - Reuniões Intercalares dos Conselhos de Turma

2.1.1 - Avaliação das disciplinas semestrais

2.1.2 - Planos de Recuperação

2.1.3 - Avaliação Qualitativa

2.2 - Provas de Aferição, Provas Finais e Exames de Equivalência

2.2.1 - Calendário

2.3 - SAE/Aprovação de PEIs

2.4 - Plano de Atividades do Agrupamento

2.4.1 - Atividades desenvolvidas

2.4.2 - Atividades de final do 2º Período

2.4.3 - Atividades /Agenda trimestral

~

18 de abril de 2012

Ordem de Trabalhos:

1- ANTES DA ORDEM DO DIA

1.1- Informações

2- ORDEM DO DIA

2.1- Avaliação do 2º Período

2.1.1- Balanço e medidas a desenvolver

2.1.2- Relatórios das ACND

2.1.3- Relatórios trimestrais de projetos, serviços e departamentos

2.2- Provas de Aferição, Provas Finais e Exames de Equivalência

2.2.1- Alunos NEEP do 4º Ano - Parecer sobre a realização das provas de Aferição por alunos NEEP

2.2.2- Alunos NEEP com adequações no processo de avaliação a LP e Mat no PEI

2.2.3- Procedimentos para a realização das provas/exames de equivalência à frequência

2.3- Eleição da Comissão Coordenadora da Avaliação de Desempenho Docente

2.4- Aprovação de Planos Educativos Individuais

2.5- Projeto Curricular do Agrupamento - Correções

2.6- Adoção de Manuais Escolares para o Ano Letivo de 2012/13

2.7- Plano de Atividades do Agrupamento

2.7.1- Agenda

2.7.2- Semana do Agrupamento

30 de maio de 2012

Ordem de Trabalhos:

1 – ANTES DA ORDEM DO DIA

1.1 – Informações

1.2 - Reformulação do PEI da aluna Catarina Alves Almeida

2 - ORDEM DO DIA

2.1 - Avaliação de desempenho de pessoal docente

- 2.1.1 - Aprovação dos parâmetros para cada dimensão da avaliação
- 2.1.2 - Documento de registo e avaliação
- 2.2- Auto Avaliação
- 2.2.1 - Questionários
- 2.2.2 - Grupos de análise dos itens a avaliar
- 2.3 - Plano de Atividades do Agrupamento
- 2.3.1 – Dia dos Departamentos e Dia do Agrupamento
- 2.4 - Preparação do ano letivo 2012-2013
- 2.4.1- Manuais escolares
- 2.4.2 - Revisão Curricular
- 2.4.3 - Projetos/Clubes

27 de junho de 2012

Ordem de Trabalhos:

1 – ANTES DA ORDEM DO DIA

3.2. – Informações

4. – ORDEM DO DIA

4.1. – Avaliação Final de Ano

4.1.1. – Propostas resultantes da aplicação do ponto 65 do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março, pela declaração de Rectificação n.º 25/2006, de 21 de Abril e pelo Despacho n.º 14/2011, de 18 de Nov que o republica (Avaliação Extraordinária prevista no artigo 4º do Despacho Normativo n.º 50/2005).

4.1.2. – Aprovação dos Planos de Acompanhamento elaborados ao abrigo do artigo 3º do Despacho Normativo 50/2005, de 9 de Novembro.

4.1.3. -Aprovação dos Relatórios Individuais, ao abrigo do n.º 4, do artigo 13º do Decreto Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

2.1.4 – Provas de Aferição do 4º ano

2.1.5 - Relatórios de Serviços e do desempenho de Cargos

2.1.6 – Plano de Atividades

2.1.6.1 - Atividades desenvolvidas

2.2 - Apreciação e aprovação de Programas Educativos Individuais (PEI)

2.3 - Preparação do Ano Letivo de 2012 - 2013

2.4 - Análise do Despacho n.º 13-A/2012, de 5 de Junho (Organização do ano letivo) e implementação das medidas nele previstas

2.5 - Constituição de turmas (n.º 5.13 do Despacho n.º 14026/2007, de 3 de Julho republicado com as alterações introduzidas pelo despacho n.º 5106-A/2012, de 12 de Abril).

17 de julho de 2012

Ordem de Trabalhos:

1. Antes da Ordem do Dia.

1.3. Informações;

2. Ordem do Dia.

1.5. Avaliação Final de Ano

2.1.1. Resultados da Avaliação Sumativa Final;

2.1.1.1. Exames Nacionais;

2.1.1.2. Provas de Aferição

2.1.1.3. Sucesso/Insucesso, Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB;

2.1.2. Planos de Acompanhamento

2.1.3. Aprovação dos Relatórios Individuais, ao abrigo do n.º 4, do artigo 13.º do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

2.1.4. Apoios Educativos / Planos de Recuperação (Relatório final);

2.1.5. Apreciação do Relatório dos Serviços de Apoio Especializado e listagem de alunos NEEP;

2.1.6. Relatório sobre Ocupação Plena dos Tempos Escolares;

2.1.7. Relatório sobre o Clima Escolar (Disciplina e Indisciplina/ Relações Pessoais);

2.1.8. Relatório de execução do Projeto “E.B. 2,3 do ... – Um Centro de Recursos e Apoios Educativos”;

2.1.9. Componente de Apoio à Família;

2.1.10. Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC);

2.1.11. Plano da Matemática II;

2.1.12. Plano Nacional de Leitura;

2.1.13. Relatório da Educação para a Saúde e cumprimento da Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de Abril (A presente portaria procede à regulamentação da Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto, que estabelece a educação sexual nos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário e define as respetivas orientações curriculares adequadas para os diferentes níveis de ensino)

2.1.14. Acompanhamento do cumprimento do Despacho n.º 19575/2006, de 25 de Setembro (Tempos letivos no 1.º Ciclo)

- 2.1.15. Atividades de Complemento Curricular (Clubes);
- 2.2. Outros relatórios e inventários;
- 2.3. Autoavaliação do Agrupamento (de acordo com o art.º 6º da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro)
- 2.3.1. Projeto Educativo;
- 2.3.2. Plano de Atividades;
- 2.3.3. Desempenho e Funcionamento dos Órgãos de Administração e Gestão e das Estruturas de Orientação Educativa;
- 2.3.4. Práticas de Colaboração da Comunidade;
- 2.3.5. Inquérito de satisfação da comunidade educativa;
- 2.4. Planificação do ano letivo 2012/2013;
- 2.4.1. Calendário escolar (início do ano para cada nível de educação e ensino);
- 2.4.2. Critérios de elaboração de horários (alunos, professores);
- 2.4.3. Constituição de turmas/grupos
- 2.4.4. Alunos NEEP
- 2.4.5. Alunos em APA

Anexo I -Análise das Atas das Reuniões do Conselho Pedagógico

Ano: 2008/2009

Categorias	Assuntos	Datas das reuniões do Conselho Pedagógico							
		4 set A1	21 /28 out A2	26 nov A3	21 jan A4	4 mar A5	29 abril A6	2 jul A7	15 jul A8
Liderança	Mudanças nos papéis do Diretor								
	Mudanças nas Ações do Diretor/tomada de posição	•							
	Mudanças na organização da Escola / Agrupamento	•		•	•	•			
	Reforço da Liderança								
	Lideranças mobilizadoras e transformadoras								
Poder da Direção	Medidas tomadas para melhorias na qualidade do ensino	•	•			•			
	Medidas tomadas para a promoção do sucesso educativo		•			•		•	•
	Medidas tomadas para uma melhor Integração dos alunos	•							
	Funcionamento das estruturas Escola/Agrupamento	•••	•	•	•				•
Cooperação entre agentes	Cooperação Escola / família	••				•	•		
	Abertura da Escola à Comunidade								
	Cooperação com instituições da comunidades								
Incentivos à Inovação/Formação	Formação docente				•	•	•		
	Formação não docente	•	•		•	•			
	Medidas para melhorias dos resultados dos alunos	•							•
	Oferta diversificada de cursos (PCA, CEF)	•	•						•

	Atividades Educativas diversificadas (PAA)	••	•	•	•	•	•		•
	Acompanhamento dos alunos (APAS; Planos recuperação/Acompanhamento)	•				•		•	
	Gestão de espaços e equipamentos (Obras, remodelação de instalações e equipamentos)	••	•			•			•
Avaliação Interna / Externa	Autoavaliação de escola			•					•
	Avaliação externa da escola	•		•					
Alterações nas Práticas Pedagógicas	Práticas/ Orientações Pedagógicas		•			•a)			
	Clima de Escola		•						•
	Resolução dos Problemas de Língua Portuguesa e Matemática (APAS, PNL, PAM) e outras disciplinas / áreas	•	•	•					•
	Diversificação de contextos de Aprendizagem (Educação Especial, Multideficiência)	•••	•						
	Rede Escolar								
	Papel do Gabinete de Psicologia			•					
	Desempenho do Agrupamento								
	Análise dos resultados dos alunos (análise da evolução 3º ciclo)				•	•		•	

a) Novos Programas da Língua Portuguesa

Ano: 2009-2010

		Datas das reuniões do Conselho Pedagógico								
Categorias		16 set A9	21 out A10	18 nov A11	13 jan A12	3 mar A13	21 abr A14	12 mai A15	7 Jul A16	14 jul A17
Liderança	Mudanças nos papéis do Diretor									
	Mudanças nas Ações do Diretor/tomada de posição									
	Mudanças na organização da Escola / Agrupamento	• b)				•				
	Reforço da Liderança									
	Lideranças mobilizadoras e transformadoras									
Poder da Direção	Medidas tomadas para melhorias na qualidade do ensino									•
	Medidas tomadas para a promoção do sucesso educativo									•
	Medidas tomadas para uma melhor Integração dos alunos									•
	Funcionamento das estruturas Escola/Agrupamento		•	•		•				•
Cooperação entre agentes	Cooperação Escola / família									
	Abertura da Escola à Comunidade									
	Cooperação com instituições da comunidades									
Incentivos à Inovação/Formação	Formação docente		•		•		•	•	•	•
	Formação não docente		•		•			•		
	Medidas para melhorias dos resultados dos alunos					•		•		•
	Oferta diversificada de cursos (PCA, CEF)								•	•
	Atividades Educativas diversificadas (PAA)	•	•	•	•	•	•	•	•	•

	Acompanhamento dos alunos (APAS; Planos recuperação/Acompanhamento)			•	•	•	•	•	•	•
	Gestão de espaços e equipamentos (Obras, remodelação de instalações e equipamentos)									•
Avaliação Interna / Externa	Autoavaliação de escola				•					•
	Avaliação externa da escola			•		•	•	•	•	
Alterações nas Práticas Pedagógicas	Práticas/ Orientações Pedagógicas	•	•				•	•		•
	Clima de Escola							•		•
	Resolução dos Problemas de Língua Portuguesa e Matemática (APAS, PNL, PAM)	•					•	•		•
	Diversificação de contextos de Aprendizagem (Educação Especial, Multideficiência)		•				•	•		
	Rede Escolar	•	•				•	•	•	
	Papel do Gabinete de Psicologia						• c)			
	Desempenho do Agrupamento									
	Análise dos resultados dos alunos (análise da evolução 3º ciclo)						•		•	•

b) Mudanças informadas pelo Diretor da Escola, na qualidade de Presidente do Conselho Pedagógico, de acordo com o dec. 75/2008, de 22 de abril

c) Formação sobre Educação Sexual, dinamizada por uma Psicóloga estagiária

d) Na ata de 21 de abril houve uma análise exaustiva do sucesso/insucesso por anos/turmas/disciplinas, mas não foram apontadas medidas que visassem combater o insucesso para as taxas de sucesso abaixo de 50%.

Ano: 2010-2011

		Datas das reuniões do Conselho Pedagógico								
Categorias		2 set A18	27 out A19	17 nov A20	12 jan A21	16 fev A22	23 mar A23	11 mai A24	15 jun A25	15 jul A26
Liderança	Mudanças nos papéis do Diretor									
	Mudanças nas Ações do Diretor/tomada de posição				• e)					
	Mudanças na organização da Escola / Agrupamento	•								
	Reforço da Liderança									
	Lideranças mobilizadoras e transformadoras									
Poder da Direção	Medidas tomadas para melhorias na qualidade do ensino									
	Medidas tomadas para a promoção do sucesso educativo									•
	Medidas tomadas para uma melhor Integração dos alunos			•						
	Funcionamento das estruturas Escola/Agrupamento	•	•		•					
Cooperação entre agentes	Cooperação Escola / família									
	Abertura da Escola à Comunidade									
	Cooperação com instituições da comunidades									
Incentivos à Inovação/Formação	Formação docente									
	Formação não docente									
	Medidas para melhorias dos resultados dos alunos									
	Oferta diversificada de cursos (PCA, CEF)									•

	Atividades Educativas diversificadas (PAA)	•	•	•	•	•	•	•		•
	Acompanhamento dos alunos (APAS; Planos recuperação/Acompanhamento)		•	•			•			
	Gestão de espaços e equipamentos (Obras, remodelação de instalações e equipamentos)			•						
Avaliação Interna / Externa	Autoavaliação de escola								•	•
	Avaliação externa da escola	•	•							
Alterações nas Práticas Pedagógicas	Práticas/ Orientações Pedagógicas									
	Clima de Escola									•
	Resolução dos Problemas de Língua Portuguesa e Matemática (APAS, PNL, PAM)	•								•
	Diversificação de contextos de Aprendizagem (Educação Especial, Multideficiência)		•					•	•	•
	Rede Escolar	•								
	Papel do Gabinete de Psicologia									
	Desempenho do Agrupamento									
	Análise dos resultados dos alunos (análise da evolução 3º ciclo)			•			•	•	•	•

e) No que diz respeito ao Projeto Educativo

Ano: 2011-2012

		Datas das reuniões do Conselho Pedagógico								
Categorias		21 set A27	26 out A28	23 nov A29	11 jan A30	7 mar A31	18 abr A32	30 mai A33	27 jun A34	17 jul A35
Liderança	Mudanças nos papéis do Diretor									
	Mudanças nas Ações do Diretor/tomada de posição									
	Mudanças na organização da Escola / Agrupamento					•				
	Reforço da Liderança									
	Lideranças mobilizadoras e transformadoras									
Poder da Direção	Medidas tomadas para melhorias na qualidade do ensino									
	Medidas tomadas para a promoção do sucesso educativo									
	Medidas tomadas para uma melhor Integração dos alunos									
	Funcionamento das estruturas Escola/Agrupamento	•	•						•	•
Cooperação entre agentes	Cooperação Escola / família									
	Abertura da Escola à Comunidade									
	Cooperação com instituições da comunidades									
Incentivos à Inovação/Formação	Formação docente									
	Formação não docente									
	Medidas para melhorias dos resultados dos alunos									
	Oferta diversificada de cursos (PCA, CEF)									

	Atividades Educativas diversificadas (PAA)		•	•	•	•	•	•	•	•
	Acompanhamento dos alunos (APAS; Planos recuperação/Acompanhamento)						•	•	•	•
	Gestão de espaços e equipamentos (Obras, remodelação de instalações e equipamentos)		•	•						
Avaliação Interna / Externa	Autoavaliação de escola			•	•			•		•
	Avaliação externa da escola									
Alterações nas Práticas Pedagógicas	Práticas/ Orientações Pedagógicas									
	Clima de Escola									•
	Resolução dos Problemas de Língua Portuguesa e Matemática (APAS, PNL, PAM)		•	•	•					•
	Diversificação de contextos de Aprendizagem (Educação Especial, Multideficiência)		•			•	•	•		•
	Rede Escolar									
	Papel do Gabinete de Psicologia									
	Desempenho do Agrupamento									
	Análise dos resultados dos alunos (análise da evolução 3º ciclo)			•	•	•	•			•

Anexo J - Caraterização do Projeto Educativo de Escola (PE 2011-2013)⁶⁹

ÍNDICE

1 - INTRODUÇÃO

1.1 – Enquadramento Legal

1.1.1 – Objetivos e Organização da Educação Pré – Escolar e do Ensino

1.1.1.1 – Educação Pré – Escolar

1.1.1.2 – Ensino Básico

1.1.1.2.1 - Objetivos do ensino básico

1.1.1.2.2 - Organização do Ensino Básico

1.2 – Finalidades do Agrupamento

1.3 – Metodologia

2 – CARACTERIZAÇÃO DO MEIO – Contexto geográfico

2.1 – O Meio – Contexto sócio – económico

2.2 – O Meio – Contexto sócio – familiar

2.3 - Meio – Contexto Sócio – Cultural

2.4 - Outras instituições de carácter sócio-educativo que não integram o Agrupamento

2.5 – A POPULAÇÃO ESCOLAR

2.5.1 Alunos inseridos no apoio do ASE

2.5.2 – Resultados escolares dos últimos quatro anos – Taxa de Retenção – Resultados Nacionais, Concelhios e do Agrupamento

⁶⁹ O PE 2011-2013 é idêntico ao de 2007-2010.

- 2.5.3 – Taxa de Assiduidade e de Absentismo
- 2.5.4 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente
- 3 - CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO
 - 3.1- Origem e percurso
 - 3.2 - Oferta Educativa
 - 3.3 - Caracterização dos recursos humanos
 - 3.3.1 – Pessoal docente e não docente
 - 3.3.2 - Pais e Encarregados de Educação
 - 3.3.3.Alunos
 - 3.4. - Estruturas de Orientação Educativa
 - 3.5. - Recursos materiais
 - 3.5.1 - Imóveis / Espaços
 - 3.5.2 - Equipamentos didácticos
 - 3.5.3. - Equipamento informático
 - 3.5.3.1 Espaços e Equipamentos informáticos existentes
 - 3.5.3.1.1. Jardins-de-infância e 1º CEB
 - 3.5.3.1.2. E.B 2º e 3º Ciclos do ...
 - 3.5.4 – Biblioteca Escolar/Centro de Recursos
- 4 - Problemas identificados / diagnosticados
- 5. - Objetivos, valores e finalidades do Agrupamento
- 6. - Plano de Ação
 - 6.1 - Ao nível institucional e organizacional
 - 6.1.1. Objetivos da Equipa PTE
 - 6.2 – Ao nível pedagógico e didáctico

- 6.2.1 - Resultados Escolares
- 1.2.2 - Abandono Escolar
- 1.3 – Ao nível dos projetos de enriquecimento e de complemento curricular
- 6.4. – Ao nível do conjunto das escolas
- 6.5 – Formação de Pessoal Docente e Não Docente
- 7. - Disposições finais
- 7.1 - Divulgação e implementação
- 8. – Avaliação

Caraterização

Definição:

Identidade	Pontos Fortes
	<p>Pontos Fracos</p> <p>3. Problemas identificados / diagnosticados</p> <p>a) Reduzidas expectativas relativas à vida escolar e profissional;</p> <p>b) Interesses divergentes dos escolares e dificuldades ao nível do Saber Ser, do Saber Estar e na comunicação interpessoal;</p> <p>c) Dificuldades de aprendizagem ligadas ao nível sócio – económico – cultural, cognitivo, afectivo e comportamental;</p> <p>d) Inexistência de métodos de trabalho e de estudo, nomeadamente na execução dos trabalhos de casa;</p> <p>e) Dificuldades na expressão oral e escrita e no conhecimento explícito da língua;</p> <p>f) Baixo nível das literacias;</p>

	<p>g) Dificuldades no raciocínio lógico – abstracto;</p> <p>h) Inexistência de sensibilidade de algumas famílias para a importância da escola enquanto centro de aprendizagens e da participação dos jovens em atividades extra – curriculares;</p> <p>i) Os tempos livres extra escolares dos alunos são predominantemente ocupados em frente ao televisor, computador, consolas de jogos, etc;</p> <p>j) Utilização abusiva do telemóvel nas mais diversas situações do dia a dia, em contexto escolar e extra escolar;</p> <p>l) Carências ao nível da rede de transportes públicos para os Encarregados de Educação se deslocarem à escola;</p> <p>m) Ausência de material escolar devida à pouca responsabilidade dos alunos;</p> <p>n) Inexistência de Centros Educativos na EB1/JI da ... Grande, ... e ...;</p> <p>o) Carência de material didático, sobretudo ao nível do 1º Ciclo</p> <p>p) Desaproveitamento dos logradouros escolares enquanto recurso físico de excelência para a atividade educativa e sócio – motora formal e informal;</p> <p>q) Desresponsabilização dos órgãos autárquicos no processo educativo e na criação de uma Escola Pública de qualidade;</p> <p>r) Apoio escasso para a execução das atividades programadas;</p> <p>s) Inexistência de contacto dos alunos com a realidade social e cultural.</p> <p>Áreas de Melhoria</p> <p>6. - Plano de Ação (Plano de melhoria)</p> <p>6.1 - Ao nível institucional e organizacional</p> <p>a) Dar continuidade ao trabalho/reflexão de articulação vertical do currículo nas diferentes áreas do Ensino Pré –Ecolar ao 3º Ciclo com um representante de cada nível de ensino e dos docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular para revisão e atualização de conteúdos;</p> <p>b) Criar condições logísticas em todas as escolas do Agrupamento – Sala multidisciplinar/centro de recursos – com material didático adequado e atualizado e equipamento de suporte às TIC, continuando a envolver o Agrupamento em projetos que permitam a sua contínua modernização;</p> <p>c) Promover o aprofundamento das relações interpessoais entre todos os membros da comunidade educativa;</p> <p>d) Manter as parcerias com instituições locais, nomeadamente as de carácter formativo, a fim de serem criadas várias atividades como complemento de</p>
--	---

	<p>formação e partilha de espaços e recursos;</p> <p>e) Manter as parcerias com o Centro de Formação do IEF, a Escola Profissional do ... e o Centro Novas Oportunidades – Escola Secundária ... para o encaminhamento dos alunos para vias profissionais, para a implementação de cursos de Educação – Formação, para a manutenção da Educação e Formação de Adultos de nível secundário e para o Reconhecimento e Validação de Competências;</p> <p>f) Promover Programas de Formação em Competências Básicas (Leitura, Escrita, Cálculo e TIC) de acordo com a Portaria nº1100/2010 de 22 de Outubro;</p> <p>g) Sensibilizar e envolver as autarquias, nomeadamente a Câmara Municipal, no cumprimento das suas obrigações e competências na área do fornecimento de material didático, manutenção e conservação dos edifícios escolares e beneficiação dos logradouros escolares enquanto espaço informal de formação e de educação, para a melhoria da qualidade das atividades curriculares, da componente de apoio à família, das Atividades de Enriquecimento Curricular e Ação Social Escolar;</p> <p>h) Solicitar a intervenção dos serviços da segurança social em casos diagnosticados;</p> <p>i) Assegurar a intervenção de equipas multidisciplinares (Diretor de Turma, Encarregados de Educação, SPO, Assistente Social, Comissão de Protecção de Menores, GNR- Escola Segura) no combate ao abandono escolar e na prevenção de comportamentos de risco;</p> <p>j) Dialogar e trocar experiências com outros Agrupamentos;</p> <p>k) Garantir que toda a comunidade educativa contribui para o desenvolvimento eficaz das atividades lectivas, não lectivas e administrativas no sentido da satisfação das necessidades atingindo-se um grau de satisfação de cerca de 95%.</p> <p>l) Ajustar os horários do pessoal não docente às necessidades dos alunos e das famílias mantendo os Serviços de Administração Escolar, o ASE, a Biblioteca e a Sala de Convívio abertos no período de almoço;</p> <p>m) Consolidar a figura do gestor responsável pela requisição, aquisição, recepção/confirmação de bens e serviços e apresentação anual da respectiva despesa comparando-a com os últimos 5 anos;</p> <p>n) Privilegiar a comunicação e a organização de processos através dos meios e aplicações informáticas;</p> <p>o) Manter o atual regime de funcionamento da EB do 2º e 3º Ciclos, reavaliando no final de cada ano letivo;</p> <p>p) Envolver a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia no apoio à deslocação das crianças à EB do 2º e 3º Ciclos enquanto Centro de Recursos e à Unidade de Multideficiência;</p> <p>q) Partilhar os espaços e equipamentos da escola com a Comunidade;</p>
--	--

	<p>6.1.1. Objetivos da Equipa PTE (a alcançar até 2011)</p> <p>6.1.1.1 - Operacionais</p> <p>a) - Criar contas de correio electrónico para 95% dos alunos, professores e pessoal não docente da EB 2/3 Ciclos do ...;</p> <p>b) - Privilegiar a comunicação institucional via correio electrónico e portal do Agrupamento, de forma a diminuir 15% nos gastos de correio e papel;</p> <p>c) Utilizar o correio electrónico em cerca de 25% das relações (comunicações, informações,...) estabelecidas entre a escola (Diretor de Turma/Professor) e os Encarregados de Educação;</p> <p>d) - Utilizar o espaço da escola na plataforma Moodle, para partilha de recursos educativos, entre 25% da comunidade educativa (alunos e professores);</p> <p>e) - Promover a utilização do software de gestão de alunos, professores e contabilidade;</p> <p>f) - Elaborar regulamentos de utilização do equipamento informático;</p> <p>g)-Proporcionar aos professores formação e apoio na utilização das diversas aplicações informáticas,</p> <p>h) - Desenvolver nos alunos hábitos de trabalho e competências de pesquisa, selecção e tratamento da informação, tendo em vista a produção de conhecimentos;</p> <p>i) - Inscrever a escola na página http://www.seguranet.pt/ no sentido da participação nas atividades promovidas no âmbito do programa SeguraNet;</p> <p>j) - Sensibilizar a comunidade educativa para uma utilização segura da Internet;</p> <p>k) - Disponibilizar 25% dos recursos organizados e produzidos pelos alunos, em portfólio digital, prolongando os momentos de aprendizagem no tempo e no espaço;</p> <p>l) - Gerir o parque informático, em termos de hardware e software.</p> <p>6.2 – Ao nível pedagógico e didáctico</p> <p>a) Definir regras comportamentais e organizacionais com o grupo/turma estimulando valores como o respeito, a democracia, a liberdade, a crítica, a justiça, a responsabilidade, a solidariedade, a amizade, a cooperação, a inter ajuda e o respeito pelo direito à diferença;</p> <p>b) Privilegiar o debate sobre questões relacionadas com o Saber Ser e o Saber Estar;</p> <p>c) Definir critérios comuns de atuação do pessoal docente e não docente;</p>
--	---

	<p>d) Aprofundar os valores de cidadania:</p> <p>d1 - Tratar os seguintes temas no 5º ano, um por período: “Viver com os outros”, “As situações de conflito e a violência”, “Comportamentos específicos de segurança”. Promover um comportamento de resolução de conflitos na base do diálogo penalizando toda e qualquer agressão física e verbal;</p> <p>d2 - Tratar o seguinte tema no 9º Ano : Conhecer a organização político - administrativa do país e formas de participação;</p> <p>e) Criar o horário de estudo extra – escolar a partir do 1º Ciclo e reforçar o ensino de técnicas e métodos de estudo;</p> <p>f) Promover programas de formação, culturais e recreativos abertos a comunidade educativa;</p> <p>g) Divulgar os trabalhos dos alunos como forma de elevar a auto estima e o êxito pessoal, nomeadamente através de exposições, páginas da internet e Jornal do Agrupamento;</p> <p>h) Promover uma maior proximidade aos alunos por parte dos docentes e não docentes estimulando o cumprimento das regras, o respeito mútuo e a responsabilidade;</p> <p>i) Promover ações educativas e de aprendizagem dos alunos em colaboração estreita com os pais e encarregados de educação;</p> <p>j) Promover ações formativas, de reflexão e de convívio para alunos e os encarregados de educação;</p> <p>k) Melhorar e reforçar as ações de Orientação Profissional;</p> <p>l) Reforçar o papel e a função do professor – tutor no apoio aos alunos com dificuldades comportamentais e de aprendizagem;</p> <p>m) Realizar trabalhos de grupo, valorizar os trabalhos de casa e a participação ordenada na sala de aula;</p> <p>n) Promover as atividades experimentais em contexto de sala de aula, complementando sempre que possível com visitas de estudo a locais de interesse pedagógico – científico;</p> <p>o) Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como Fatores limitativos de aptidão física das populações e das possibilidades de prática das diferentes atividades que se inserem na cultura física das populações;</p> <p>p) Reconhecer a importância da atividade física como meio da promoção da saúde;</p> <p>q) Diversificar a oferta de práticas desportivas que se encontram fora do meio socioeconómico e cultural dos jovens;</p> <p>r) Manter ao nível do currículo a oferta de escola das TIC do 5º ao 8º ano, com reforço no 2º ciclo de um tempo para a História e Geografia e as opções, no âmbito da área artística, no 3º Ciclo, da Educação Musical e da Dança. No final de cada ano letivo será feita a avaliação deste objetivo.</p>
--	--

	<p>s) Aplicar o Plano de Ação da Matemática a todas as turmas orientando os alunos com dificuldades nesta disciplina para o Laboratório de Matemática de modo a promover uma aprendizagem baseada na experimentação e envolver os alunos em atividades de investigação.</p> <p>t) Combater o insucesso escolar e o abandono escolar</p>
Prioridades	
Objetivos	<p>5. - Objetivos, valores e finalidades do Agrupamento</p> <p>a) Envolver os pais e encarregados de educação no processo de formação dos jovens dinamizando atividades que conduzam à melhoria dos níveis de assiduidade, pontualidade e sucesso dos alunos;</p> <p>b) Melhorar os níveis de comportamento disciplinar, hábitos e métodos de estudo desde o 1º Ciclo do Ensino Básico;</p> <p>c) Favorecer a aquisição de conhecimentos básicos que permitam o prosseguimento de estudos e uma melhor inserção na sociedade;</p> <p>d) Promover a utilização correcta da Língua Portuguesa, desenvolver competências ao nível das literacias, o raciocínio lógico e abstracto e a capacidade de resolução de problemas;</p> <p>e) Aprofundar a articulação vertical e horizontal do currículo;</p> <p>f) Reforçar as ações de prevenção quanto à indisciplina e hábitos tabágicos;</p> <p>g) Desenvolver competências nos seguintes domínios: educação para a cidadania, educação para o consumo, educação ambiental;</p> <p>h) Promover a Educação para a Saúde, nomeadamente a educação para a saúde alimentar, prevenção do consumo de substâncias psico-ativas, violência e educação sexual;</p> <p>i) Promover espaços de reflexão e de diálogo na comunidade educativa;</p> <p>j) Manter a parceria com o Centro Novas Oportunidades, em funcionamento na Escola Secundária ..., e manter o Curso de Educação Formação de Adultos de nível secundário, desde que se verifique a existência de candidatos ;</p> <p>l) Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo, promovendo a existência de condições para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Contribuir, ainda, através de uma intervenção especializada, para o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando-lhes a aquisição e domínio de saberes, capacidades, atitudes e valores, no quadro da equidade educativa. Articular com maior eficácia planos de ação comuns entre os vários intervenientes no processo de formação de alunos com Necessidades Educativas Especiais.</p>

	<p>m) Diversificar os percursos escolares orientando os alunos com dificuldades de aprendizagem e em risco de abandono escolar para Percursos Curriculares Alternativos e cursos de Educação/Formação;</p> <p>n) Garantir o funcionamento da Componente de Apoio à Família na Educação Pré – escolar e 1º Ciclo;</p> <p>o) Manter em funcionamento as Atividades de Enriquecimento Curricular garantindo-se o funcionamento das EB do 1º Ciclo até às 17H 30M.</p> <p>p) No âmbito das TIC</p> <p>i) - Promover a utilização das TIC pelos alunos e professores no processo de ensino e de aprendizagem</p> <p>ii) - Criar sistemas de gestão e informação, aumentando a comunicação institucional e o trabalho colaborativo entre os vários actores do sistema educativo.</p> <p>iii) - Dar visibilidade ao trabalho produzido pelas escolas</p>																																																																																																																												
Metas	<p>Ensino Básico (3º Ciclo)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Disciplinas</th><th>Anos</th><th>2010/2011</th><th>Final</th><th>2011/2012</th><th>Final</th><th>2012/2013</th><th>2015</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">Língua Portuguesa</td><td>7º</td><td>75 a 80%</td><td>89,5</td><td>75-85%</td><td>89,2</td><td>70-80</td><td></td></tr> <tr> <td>8º</td><td>75 a 85%</td><td>78,2</td><td>70-80%</td><td>81,5</td><td>70-80</td><td></td></tr> <tr> <td>9º</td><td>60 a 65%</td><td>44,1</td><td>60-70%</td><td>86,3</td><td>65-75</td><td>75%</td></tr> <tr> <td rowspan="3">Inglês</td><td>7º(LE1)</td><td>65 a 75%</td><td>77</td><td>80-85%</td><td>67,8</td><td>65-75</td><td></td></tr> <tr> <td>8º(LE1)</td><td>65 a 70%</td><td>72,7</td><td>70-75%</td><td>84,2</td><td>80-90</td><td></td></tr> <tr> <td>9º(LE1/LE2)</td><td>60 a 65% / 100%</td><td>39,3/ 100</td><td>60-65%</td><td>61,9</td><td>80-90</td><td></td></tr> <tr> <td rowspan="3">Francês</td><td>7º(LE2)</td><td>65 a 75%</td><td>79,4</td><td>75-85%</td><td>93,7</td><td>75-85</td><td></td></tr> <tr> <td>8º(LE2)</td><td>85 a 90%</td><td>90,9</td><td>70-80%</td><td>79,1</td><td>70-80</td><td></td></tr> <tr> <td>9º(LE2)</td><td>55 a 60%</td><td>43,4</td><td>65-75%</td><td>95</td><td>80-90</td><td></td></tr> <tr> <td rowspan="3">Espanhol</td><td>7º(LE2)</td><td>75 a 80%</td><td>100</td><td>80-85%</td><td>100</td><td>-----</td><td></td></tr> <tr> <td>8º(LE2)</td><td>-</td><td></td><td>80-85%</td><td>100</td><td>75-85</td><td></td></tr> <tr> <td>9º(LE2)</td><td>50 a 60%</td><td>80</td><td>100%</td><td>100</td><td>80-90</td><td></td></tr> <tr> <td rowspan="3">História</td><td>7º</td><td>75 a 85%</td><td>100</td><td>75 a 85%</td><td>96,4</td><td>75 a 85%</td><td></td></tr> <tr> <td>8º</td><td>75 a 85%</td><td>95,4</td><td>75 a 85%</td><td>89,4</td><td>75 a 85%</td><td></td></tr> <tr> <td>9º</td><td>80 a 90%</td><td>88,2</td><td>80 a 90%</td><td>95,2</td><td>80 a 90 %</td><td></td></tr> </tbody> </table>							Disciplinas	Anos	2010/2011	Final	2011/2012	Final	2012/2013	2015	Língua Portuguesa	7º	75 a 80%	89,5	75-85%	89,2	70-80		8º	75 a 85%	78,2	70-80%	81,5	70-80		9º	60 a 65%	44,1	60-70%	86,3	65-75	75%	Inglês	7º(LE1)	65 a 75%	77	80-85%	67,8	65-75		8º(LE1)	65 a 70%	72,7	70-75%	84,2	80-90		9º(LE1/LE2)	60 a 65% / 100%	39,3/ 100	60-65%	61,9	80-90		Francês	7º(LE2)	65 a 75%	79,4	75-85%	93,7	75-85		8º(LE2)	85 a 90%	90,9	70-80%	79,1	70-80		9º(LE2)	55 a 60%	43,4	65-75%	95	80-90		Espanhol	7º(LE2)	75 a 80%	100	80-85%	100	-----		8º(LE2)	-		80-85%	100	75-85		9º(LE2)	50 a 60%	80	100%	100	80-90		História	7º	75 a 85%	100	75 a 85%	96,4	75 a 85%		8º	75 a 85%	95,4	75 a 85%	89,4	75 a 85%		9º	80 a 90%	88,2	80 a 90%	95,2	80 a 90 %	
Disciplinas	Anos	2010/2011	Final	2011/2012	Final	2012/2013	2015																																																																																																																						
Língua Portuguesa	7º	75 a 80%	89,5	75-85%	89,2	70-80																																																																																																																							
	8º	75 a 85%	78,2	70-80%	81,5	70-80																																																																																																																							
	9º	60 a 65%	44,1	60-70%	86,3	65-75	75%																																																																																																																						
Inglês	7º(LE1)	65 a 75%	77	80-85%	67,8	65-75																																																																																																																							
	8º(LE1)	65 a 70%	72,7	70-75%	84,2	80-90																																																																																																																							
	9º(LE1/LE2)	60 a 65% / 100%	39,3/ 100	60-65%	61,9	80-90																																																																																																																							
Francês	7º(LE2)	65 a 75%	79,4	75-85%	93,7	75-85																																																																																																																							
	8º(LE2)	85 a 90%	90,9	70-80%	79,1	70-80																																																																																																																							
	9º(LE2)	55 a 60%	43,4	65-75%	95	80-90																																																																																																																							
Espanhol	7º(LE2)	75 a 80%	100	80-85%	100	-----																																																																																																																							
	8º(LE2)	-		80-85%	100	75-85																																																																																																																							
	9º(LE2)	50 a 60%	80	100%	100	80-90																																																																																																																							
História	7º	75 a 85%	100	75 a 85%	96,4	75 a 85%																																																																																																																							
	8º	75 a 85%	95,4	75 a 85%	89,4	75 a 85%																																																																																																																							
	9º	80 a 90%	88,2	80 a 90%	95,2	80 a 90 %																																																																																																																							

		Geografia	7º	75 a 85%	94,5	75 a 85%	75	70 a 80%	
			8º	75 a 85%	81,8	75 a 85%	81,5	75 a 85%	
			9º	75 a 85%	70,5	75 a 85%	90,4	80 a 90%	
		Matemática	7º	40 a 50%	66,6	45 a 55%	64,2	45 a 55%	
			8º	40 a 50%	43,4	45 a 55%	60,5	45 a 55%	
			9º	40 a 50%	44,1	45 a 55%	63,7	45 a 55%	55%
		Ciências Naturais	7º	75 a 85%	86,4	75 a 85%	96,4	75 a 85%	
			8º	75 a 85%	90,9	75 a 85%	94,7	75 a 85%	
			9º	85 a 95%	70,5	85 a 95 %	90,4	85 a 95%	
		Ciências Físico-Químicas	7º	60 a 70%	86,4	70 a 80%	85,7	70 a 80%	
			8º	60 a 70%	86,3	65 a 75%	78,9	65 a 75%	
			9º	65 a 75%	61,7	65 a 75%	85,7	70 a 80%	
		Educação Musical	7º	80 a 90%	96,1	80 a 100%	----	-----	
			8º	80 a 90%	100	80 a 100%	100	-----	
			9º	80 a 90%	100	80 a 100%	-----	-----	
		EV	7º	75 a 90%	97,9	85 a 100%	85,7	85 a 100%	
			8º	75 a 90%	100	85 a 100%	94,7	85 a 100%	
			9º	-	-----	-		85 a 100%	
		Pintura	PCA	90 a 100%	100	-----	----	----	
		EF	7º	85 a 95%	100	85 a 100%	85,7	85 a 100%	
			8º	85 a 95%	100	85 a 100%	89,4	85 a 100%	
			9º	85 a 95%	94,1	85 a 100%	100	85 a 100%	
		TIC	7º	80 a 90%	100	-		90 a 100%	
			8º	80 a 90%	100	-		80 a 90%	
			9º	80 a 90%	94,1	85 a 95%	100	90 a 100%	
		Dança/Activ. Rítmicas Exp.	7º	90 a 100%	100	90 a 100%	100	90 a 100%	
			8º	-	----	90 a 100%	100	90 a 100%	
			9º	90 a 100%	-----	90 a 100%	100	90 a 100%	
		EMRC	7º	90 a 100%	100	90 a 100%	100	90 a 100%	

			8º	90 a 100%	100	90 a 100%	100	90 a 100%											
			9º	90 a 100%	100	90 a 100%	100	90 a 100%											
		Educação Tecnol.	7º	80 a 90%	100	80 a 90%	100	80 a 100%											
			8º	80 a 90%	100	80 a 90%	100	80 a 100%											
			9º	-	---		100	--											
Recursos	<p>No capítulo dos equipamentos é de referir que estão distribuídos dois computadores portáteis a cada departamento, para atividades dos professores ao nível do trabalho pessoal e profissional dos docentes. Todas as salas de aula da E.B. 2º e 3º Ciclos doestão apetrechadas com um computador fixo e um vídeo projetor. Dez computadores portáteis encontram-se disponíveis para requisição da comunidade educativa.</p> <p>A gestão e a manutenção dos equipamentos e da rede são efetuadas globalmente pelo Coordenador da Equipa PTE e, pontualmente, pelos diversos elementos que compõem a equipa PTE, de acordo com o nível de competências evidenciadas para o efeito. Quando a situação o justifica, este serviço é transferido para uma empresa externa.</p> <p>Os espaços de Informática e os equipamentos existentes na escola encontram-se distribuídos pelos diversos pavilhões que compõem o parque escolar, de acordo com os quadros seguintes.</p>																		
	<u>Pavilhão Administrativo</u>																		
	<table><tr><th>Salas</th><th>Recursos Activos</th><th>Necessidades</th></tr><tr><td>Sala Multimédia</td><td>1 Vídeo 1 Leitor de DVD 1 Computador 1 Projetor de Vídeo 1 Televisor Aparelhagem de som / Amplificador Internet Sem Fios / Cabo Serviço MEO</td><td></td></tr><tr><td>Sala de TIC 2</td><td>1 Quadro Interactivo 1 Projetor de Vídeo 1 Impressora a cores 14 Computadores (contexto sala de aula) Internet Sem Fios / Cabo</td><td></td></tr></table>										Salas	Recursos Activos	Necessidades	Sala Multimédia	1 Vídeo 1 Leitor de DVD 1 Computador 1 Projetor de Vídeo 1 Televisor Aparelhagem de som / Amplificador Internet Sem Fios / Cabo Serviço MEO		Sala de TIC 2	1 Quadro Interactivo 1 Projetor de Vídeo 1 Impressora a cores 14 Computadores (contexto sala de aula) Internet Sem Fios / Cabo	
	Salas	Recursos Activos	Necessidades																
	Sala Multimédia	1 Vídeo 1 Leitor de DVD 1 Computador 1 Projetor de Vídeo 1 Televisor Aparelhagem de som / Amplificador Internet Sem Fios / Cabo Serviço MEO																	
Sala de TIC 2	1 Quadro Interactivo 1 Projetor de Vídeo 1 Impressora a cores 14 Computadores (contexto sala de aula) Internet Sem Fios / Cabo																		

	Sala Diretores de Turma	1 Computador 1 Impressora Laser Internet Sem Fios / Cabo	
	Sala de Professores	4 Computadores 1 Impressora Laser Internet Sem Fios / Cabo 1 Televisor / Serviço MEO	
	Direção	2 Computadores 1 Portátil 1 Impressora Multifunções Internet Sem Fios / Cabo	
	Serviços Administrativos / ASE	10 Computadores (1 com função de Servidor) 3 Impressoras a cores 1 Impressora Laser 1 Gravador de DVDs Externo 1 Scanner Internet por Cabo e sem fios;	Aquisição de um servidor
	<u>Pavilhão do Refeitório</u>		
	Salas	Recursos Activos	Necessidades
	Sala TIC 1	15 Computadores 1 Impressora Laser 1 Projetor de vídeo 1 Scanner 1 Quadro Interactivo Internet sem fios / cabo	
		9 Computadores 1 Portátil 1 Impressora a laser a cores 1 Scanner	

	Biblioteca	1 Televisor 1 Leitor DVD 1 Vídeo 1 Aparelhagem de som 1 Câmara de vídeo 1 Máquina fotográfica digital Internet sem fios / cabo	
	Sala de Convívio dos Alunos	3 Computadores 1 Leitor DVD 1 Televisor / Serviço MEO 1 Aparelhagem de som	Substituição dos computadores existentes por equipamentos mais recentes.
Pavilhão do 3º Ciclo			
	Salas	Recursos Activos	Necessidades
	Sala 5	1 Quadro Interactivo 1 Projetor de Vídeo 1 Computador	
Pavilhão do 2º Ciclo			
	Salas	Recursos Activos	Necessidades
	Gabinete do SPO	1 Computador 1 Impressora a Cores Internet Sem Fios / Cabo	
	Serviços de Apoio Educativo	1 Computador 1 Impressora a laser Internet Sem Fios / Cabo	
	Gabinete da Associação de Pais	1 Computador 1 Impressora a Cores	
	Sala 11	1 Computador 1 Video projetor	

	1 Quadro Interactivo Internet Sem Fios / Cabo	
<p>A Escola do tem uma rede local por cabo e uma rede sem fios de banda larga, implementada no âmbito do PTE.</p> <p>O sinal de rede é conduzido através de fibra óptica até ao Bastidor Principal, localizado no 1º Piso do Pavilhão Administrativo. O sinal é posteriormente distribuído aos Pavilhões do 2º e 3º através de rede de cobre e aos Pavilhões do Refeitório e do Desportivo por fibra óptica.</p> <p>Ao nível do software são utilizados na escola / Agrupamento os sistemas operativos Windows 2000, Windows XP, Windows 2003 Server, Linux Caixa Mágica e Windows Vista.</p> <p>A ferramenta básica de trabalho nos computadores para “Alunos” e “Professores” é o Office 2000 e 2007.</p> <p>No âmbito da gestão e administração encontram-se licenciados e em utilização o software da Empresa JPM Abreu, nomeadamente: GPV (Gestão de Pessoal e Vencimentos), SASE (Serviços de Ação Social Escolar), Alunos (Gestão de Alunos), CIBE (Cadastro de Inventário dos Bens do Estado), CONTAB (Contabilidade para o sector da Educação),</p> <p>3.5.4 – Biblioteca Escolar/Centro de Recursos</p> <p>A BE/CRE funciona com uma equipa de docentes, coordenada por uma Professora Bibliotecária, uma Assistente Operacional e encontra-se aberta das 8:45 às 16:45, para apoio a alunos e docentes.</p> <p>A BE/CRE desenvolve o seu trabalho tendo por base os seguintes objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar hábitos de frequência e de utilização dos recursos existentes neste espaço; - Estimular os hábitos e o gosto pela leitura, estudo e investigação; - Facultar a toda a comunidade o acesso à informação e ao saber de modo a promover a sua formação e cultura; - Desenvolver capacidades de autonomia, cooperação, responsabilidade e organização; - Desenvolver competências no domínio da informação (impressa, audiovisual e multimédia); - Promover um ambiente que estimule o uso progressivo e generalizado de tecnologias multimédia e da internet; - Possibilitar aos alunos que sejam os construtores do seu próprio conhecimento; - Tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar a Escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes 		

	<p>áreas curriculares, extracurriculares e projetos de trabalho;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funcionar como um centro alternativo válido na ocupação dos tempos livres; - Cooperar com outras bibliotecas escolares, com a Biblioteca Municipal e com a Rede de Bibliotecas da ...; - Promover a ligação à comunidade local. <p>Áreas nucleares de ação</p> <p>A. Apoio ao Desenvolvimento Curricular</p> <p>A.1. Articulação curricular da BE com as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e os docentes</p> <p>A.2. Promoção das literacias da informação, tecnológica e digital</p> <p>B. Leitura e Literacia</p> <p>C. Projetos, Parcerias e Atividades Livres e de Abertura à Comunidade</p> <p>C.1. Apoio a atividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular</p> <p>C.2. Projetos e parcerias</p> <p>D. Gestão da Biblioteca Escolar</p> <p>D.1. Articulação da BE com a Escola/ Agrupamento. Acesso e serviços prestados pela BE</p> <p>D.2. Condições humanas e materiais para a prestação dos serviços</p> <p>D.3. Gestão da colecção/ da informação</p> <p>Organização/ gestão</p> <p>A BE/CRE ocupa instalações especificamente destinadas para o efeito, com áreas próprias para as suas diversas funcionalidades, e uma sala de apoio destinada a arquivo de documentos e realização de reuniões;</p> <p>É obrigatória a apresentação, pelo Professor Bibliotecário, para aprovação do Conselho Pedagógico, de um Plano de Ação, um Plano de Atividades e um relatório de autoavaliação anual;</p> <p>O Plano Anual de Atividades da BE/CRE deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar o Projeto Educativo do Agrupamento, O Projeto Curricular do Agrupamento e os objetivos definidos para o ano escolar; - Respeitar os objetivos gerais da BE/CRE;
--	--

	<p>- Considerar os recursos humanos, materiais e financeiros indispensáveis à sua concretização.</p>
Estratégias	<p>Percursos Curriculares Alternativos</p> <p>- Efectuar levantamento anual de alunos a integrar em PCA e assegurar a transição dos alunos para cursos de Educação e Formação, se necessário.</p> <p>Cursos de Educação e Formação</p> <p>- Após as avaliações do 2º período de cada ano letivo concretizar a análise dos alunos com 15 ou mais anos em risco de retenção para eventual mudança do seu percurso escolar para CEF.</p> <p>- Assegurar taxas de conclusão entre os 60% e os 70% .</p> <p>6.2.2 - Abandono escolar</p> <p>- Considerando-se o abandono escolar como a saída do aluno do sistema educativo antes de concluir a escolaridade obrigatória, e tendo em conta que, no ano letivo 2009/2010, não se verificou qualquer caso, para o ano letivo 2010/2011, estabelece-se que o abandono não deverá ser superior a 0,5% .</p> <p>6.3 – Ao nível dos projetos de enriquecimento e de complemento curricular</p> <p>a) Desenvolver visitas de estudo para complemento dos conteúdos abordados, do exercício da cidadania, de conhecimento e do meio social, ambiental e patrimonial;</p> <p>b) Assegurar a atualização do Plano TIC visando a formação, a generalização e a correcta utilização das novas tecnologias;</p> <p>c) Criar atividades de complemento curricular e promover o envolvimento dos alunos ao nível do Desporto Escolar, da Educação para a Saúde, do Plano de Ação da Matemática, do Laboratório de Matemática, do Plano Nacional de Leitura, da BE/CRE e de outras atividades propostas pelos docentes e discentes;</p> <p>6.4. – Ao nível do conjunto das escolas</p> <p>a) Assegurar a passagem do Processo Individual do Aluno de ciclo para ciclo;</p> <p>b) Manter o projeto de oferta educativa às crianças do pré – escolar e do 1º Ciclo, nas áreas consid...s pertinentes para a articulação curricular inter ciclos, essencial a uma transição “pacífica” para um ensino de pluridocência e a adaptação a espaços, serviços e regras de funcionamento;</p> <p>c) Manter o Dia do Agrupamento e diversificar as atividades a desenvolver;</p> <p>d) Organizar visitas de estudo conjuntas conjugando objetivos comuns de diferentes escolas e departamentos para reforço e aprofundamento das</p>

	aprendizagens dos alunos do Agrupamento e rentabilização dos meios financeiros disponibilizados para o efeito; e) Promover campanhas de saúde e higiene públicas, de protecção do ambiente e de consciência cívica. 6.5 – Formação de pessoal docente e não docente No âmbito do Plano de Atividades promover as ações de formação resultantes das necessidades detectadas no âmbito da avaliação do desempenho e das necessárias à implementação dos objetivos do Agrupamento.								
Resultados		Níveis de Ensino	Sucesso 2010	Metas/Sucesso por ano letivo					Meta Nacional 2015
				2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
		1º Ciclo	95,6%	96%	96,5%	97%	97,5%	98%	98%
		2º Ciclo	89,5%	87,5%	88,5%	92%	94,5%	95%	95%
		3º Ciclo	88,1%	85%	86%	87%	88%	90%	90%
	3º CICLO - Avaliação Externa								
	Disciplinas	Anos	Metas propostas					Metas Nacional	
			2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015	
		Língua P.	9º	65%	66%	67%	68%	69%	75%
		Matemática	9º	39%	43%	47%	51%	55%	55%
Divulgação	7.1 - Divulgação e implementação								
	Após a sua análise, discussão e aprovação pelos órgãos de direção do Agrupamento, estruturas de orientação educativa, pais e encarregados de educação e outras instituições da comunidade educativa, estamos em condições de promover uma ampla divulgação e desenvolver um conjunto de ações para a sua implementação nos diferentes órgãos, estruturas educativas e instituições intervenientes directa ou indirectamente no processo educativo.								
	A implementação do Projeto Educativo e dos objetivos nele definidos só é possível se cada um dos intervenientes o tiver em conta aquando da elaboração do Projeto Curricular do Agrupamento, do Projeto Curricular de Turma, do Plano Anual de Atividades e da planificação diária das aulas.								
	Os objetivos aqui definidos só têm sentido se forem reconhecidos por todos nós como fins a atingir e a operacionalizar na sala de aula e na comunidade envolvente.								
	Às estruturas de orientação educativa, ao Conselho Pedagógico do Agrupamento, ao Órgão de Gestão e ao Conselho Geral, cabem as responsabilidades de								

	implementar a execução, a reflexão e a elaboração de propostas de alteração ao presente documento.
Avaliação	<p>Qualquer projeto ou processo carece de uma avaliação periódica que valide ou não as intenções/objetivos formulados tendo como referência as finalidades definidas e socialmente aceites e as dificuldades identificadas na sua prossecução no terreno, na realidade concreta.</p> <p>É numa perspetiva, dialéctica, de intensa ação e de avaliação permanente que reajustamos a nossa atividade face à realidade vivida.</p> <p>A avaliação terá lugar nos diferentes órgãos e, com maior pertinência, no final de cada período e ano escolar.</p>

K – Comparação dos PE (2007-2010 / 2011-2013)

2007-2010	2011-13
<p>4. - Problemas identificados / diagnosticados</p> <p>a) Reduzidas expectativas relativas à vida escolar e profissional;</p> <p>b) Interesses divergentes dos escolares e dificuldades ao nível do Saber Ser, do Saber Estar e na comunicação interpessoal;</p> <p>c) Inexistência de sensibilidade de algumas famílias para a importância da escola enquanto centro de aprendizagens e da participação dos jovens em atividades extra – curriculares;</p> <p>d) Os tempos livres extra escolares dos alunos são predominantemente ocupados em frente ao televisor, computador, consolas de jogos, etc;</p> <p>e) Utilização abusiva do telemóvel nas mais diversas situações do dia a dia, em contexto escolar e extra escolar;</p> <p>f) Carências ao nível da rede de transportes públicos dos alunos e encarregados de educação para se deslocarem à escola;</p> <p>g) Ausência de material escolar devida à pouca responsabilidade dos alunos;</p> <p>h) Inexistência de Cantina Escolar no 1º Ciclo do ... e ...;</p> <p>i) Dificuldades de aprendizagem ligadas ao nível sócio –</p>	<p>4. - Problemas identificados / diagnosticados</p> <p>a) Reduzidas expectativas relativas à vida escolar e profissional;</p> <p>b) Interesses divergentes dos escolares e dificuldades ao nível do Saber Ser, do Saber Estar e na comunicação interpessoal;</p> <p>c) Dificuldades de aprendizagem ligadas ao nível sócio – económico – cultural, cognitivo, afectivo e comportamental;</p> <p>d) Inexistência de métodos de trabalho e de estudo, nomeadamente na execução dos trabalhos de casa;</p> <p>e) Dificuldades na expressão oral e escrita e no conhecimento explícito da língua;</p> <p>f) Baixo nível das literacias;</p> <p>g) Dificuldades no raciocínio lógico – abstracto;</p> <p>h) Inexistência de sensibilidade de algumas famílias para a importância da escola enquanto centro de aprendizagens e da participação dos jovens em atividades extra – curriculares;</p> <p>39</p> <p>i) Os tempos livres extra escolares dos alunos são predominantemente ocupados em</p>

<p>económico – cultural, cognitivo, afectivo e comportamental; 37</p> <p>j) Inexistência de métodos de trabalho e de estudo, nomeadamente na execução dos trabalhos de casa;</p> <p>l) Dificuldades na expressão oral e escrita e no conhecimento explícito da língua;</p> <p>m) Dificuldades no raciocínio lógico – abstracto.</p> <p>n) Carência de material didáctico, sobretudo ao nível do 1º Ciclo</p> <p>o) Inexistência de instalações adequadas no pré – escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico;</p> <p>p) Desaproveitamento dos logradouros escolares enquanto recurso físico de excelência para a atividade educativa e sócio – motora formal e informal;</p> <p>q) Desresponsabilização dos órgãos autárquicos no processo educativo e na criação de uma Escola Pública de qualidade;</p> <p>r) Apoio escasso para a execução das atividades programadas;</p> <p>t) Inexistência de contacto dos alunos com a realidade social e cultural; 38</p>	<p>frente ao televisor, computador, consolas de jogos, etc;</p> <p>ii)</p> <p>j) Utilização abusiva do telemóvel nas mais diversas situações do dia a dia, em contexto escolar e extra escolar;</p> <p>l) Carências ao nível da rede de transportes públicos para os Encarregados de Educação se deslocarem à escola;</p> <p>m) Ausência de material escolar devida à pouca responsabilidade dos alunos;</p> <p>n) Inexistência de Centros Educativos na EB1/JI da ... Grande, ... e ...;</p> <p>o) Carência de material didáctico, sobretudo ao nível do 1º Ciclo</p> <p>p) Desaproveitamento dos logradouros escolares enquanto recurso físico de excelência para a atividade educativa e sócio – motora formal e informal;</p> <p>q) Desresponsabilização dos órgãos autárquicos no processo educativo e na criação de uma Escola Pública de qualidade;</p> <p>r) Apoio escasso para a execução das atividades programadas;</p> <p>s) Inexistência de contacto dos alunos com a realidade social e cultural.40</p>
<p>5. - Objetivos, valores e finalidades do Agrupamento</p> <p>Os diferentes intervenientes sublinham a necessidade de:</p> <p>a) Envolver os pais e encarregados de educação no processo de formação dos jovens dinamizando atividades que conduzam à melhoria dos níveis de assiduidade, pontualidade e sucesso dos alunos;</p> <p>b) Melhorar os níveis de comportamento disciplinar, hábitos e</p>	<p>5. - Objetivos, valores e finalidades do Agrupamento</p> <p>a) Envolver os pais e encarregados de educação no processo de formação dos jovens dinamizando atividades que conduzam à melhoria dos níveis de assiduidade, pontualidade e sucesso dos alunos;</p> <p>b) Melhorar os níveis de comportamento disciplinar, hábitos e métodos de estudo desde o 1º Ciclo do Ensino Básico;</p> <p>c) Favorecer a aquisição de conhecimentos básicos que permitam o prosseguimento de estudos e uma melhor inserção na sociedade;</p>

<p>métodos de estudo desde o 1º Ciclo do Ensino Básico;</p> <p>c) Favorecer a aquisição de conhecimentos básicos que permitam o prosseguimento de estudos e uma melhor inserção na sociedade;</p> <p>38</p> <p>d) Promover a utilização correcta da Língua Portuguesa, desenvolver o raciocínio lógico e abstracto e a capacidade de resolução de problemas;</p> <p>e) Aprofundar a articulação vertical e horizontal do currículo;</p> <p>f) Reforçar as ações de prevenção quanto à indisciplina e hábitos de consumo de álcool e tabaco;</p> <p>g) Promover, junto dos alunos, a participação na vida da comunidade (educar para a cidadania) e a educação ambiental;</p> <p>h) Promover a Educação para a Saúde, nomeadamente a educação para a saúde alimentar, prevenção do consumo de substâncias psico-ativas, violência e educação sexual;</p> <p>i) Promover espaços de reflexão e de diálogo na comunidade educativa;</p> <p>j) Manter a parceria com o Centro Novas Oportunidades, em funcionamento na Escola Secundária ..., e manter o Curso de Educação Formação de Adultos de nível secundário, desde que se verifique a existência de candidatos ;</p> <p>k) Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo, promovendo a existência de condições para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter</p>	<p>d) Promover a utilização correcta da Língua Portuguesa, desenvolver competências ao nível das literacias, o raciocínio lógico e abstracto e a capacidade de resolução de problemas;</p> <p>e) Aprofundar a articulação vertical e horizontal do currículo;</p> <p>f) Reforçar as ações de prevenção quanto à indisciplina e hábitos tabágicos;</p> <p>g) Desenvolver competências nos seguintes domínios: educação para a cidadania, educação para o consumo, educação ambiental;</p> <p>h) Promover a Educação para a Saúde, nomeadamente a educação para a saúde alimentar, prevenção do consumo de substâncias psico-ativas, violência e educação sexual;</p> <p>i) Promover espaços de reflexão e de diálogo na comunidade educativa;</p> <p>j) Manter a parceria com o Centro Novas Oportunidades, em funcionamento na Escola Secundária ..., e manter o Curso de Educação Formação de Adultos de nível secundário, desde que se verifique a existência de candidatos ;</p> <p>l) Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo, promovendo a existência de condições para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Contribuir, ainda, através de uma intervenção especializada, para o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando-lhes a aquisição e domínio de saberes, capacidades, atitudes e valores, no quadro da equidade educativa. Articular com maior eficácia planos de ação comuns entre os vários intervenientes no processo de formação de alunos com Necessidades Educativas Especiais.</p> <p>m) Diversificar os percursos escolares orientando os alunos com dificuldades de aprendizagem e em risco de abandono escolar para Percursos Curriculares Alternativos e cursos de Educação/Formação;</p> <p>n) Garantir o funcionamento da Componente de Apoio à Família na Educação Pré – escolar e 1º Ciclo;</p> <p>o) Manter em funcionamento as Atividades de Enriquecimento Curricular garantindo-se o funcionamento das EB do 1º Ciclo até às 17H 30M.</p>
---	--

<p>permanente.</p> <p>Contribuir, ainda, através de uma intervenção especializada, para o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando-lhes a aquisição e domínio de saberes, capacidades, atitudes e valores, no quadro da equidade educativa.</p> <p>Articular com maior eficácia planos de ação comuns entre os vários intervenientes no processo de formação de alunos com Necessidades Educativas Especiais.</p> <p>l) Diversificar os percursos escolares orientando os alunos com dificuldades de aprendizagem e em risco de abandono escolar para Percursos Curriculares Alternativos e cursos de Educação/Formação;</p> <p>m) Garantir o funcionamento da Componente de Apoio à Família na Educação Pré – escolar e 1º Ciclo; 39</p> <p>n) Manter em funcionamento as Atividades de Enriquecimento Curricular garantindo-se o funcionamento das EB do 1º Ciclo até às 17H 30M.</p> <p>o) No âmbito das TIC</p> <p>i) - Promover a utilização pelos alunos e professores as TIC nas suas práticas de ensino e aprendizagem</p> <p>ii) - Criar sistemas de gestão e informação, aumentando a comunicação institucional e o trabalho colaborativo entre os vários actores do sistema educativo.</p> <p>iii) - Dar visibilidade ao trabalho produzido pelas escolas 40</p>	<p>p) No âmbito das TIC</p> <p>i) - Promover a utilização das TIC pelos alunos e professores no processo de ensino e de aprendizagem</p> <p>ii) - Criar sistemas de gestão e informação, aumentando a comunicação institucional e o trabalho colaborativo entre os vários actores do sistema educativo.</p> <p>iii) - Dar visibilidade ao trabalho produzido pelas escolas⁴²</p>
--	---

<p>6. - Plano de Ação</p> <p>6.1 - Ao nível institucional e organizacional</p> <p>a) Manter os grupos de trabalho/reflexão de articulação vertical do currículo nas diferentes áreas</p> <p>(Português, Inglês, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Físico – Motora, Musical e Artística) do Ensino Pré –Escolar ao 3º Ciclo com um representante de cada nível de ensino e dos docentes das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) para revisão e atualização de conteúdos;</p> <p>b) Criar condições logísticas em todas as escolas do Agrupamento – Sala multidisciplinar/centro de recursos – com material didático adequado e atualizado e equipamento de suporte às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), continuando a envolver o Agrupamento em projetos que permitam a sua contínua modernização;</p> <p>c) Promover o aprofundamento das relações interpessoais entre todos os membros da comunidade educativa;</p> <p>d) Manter as parcerias com instituições locais, nomeadamente as de carácter formativo, a fim de serem criadas várias atividades como complemento de formação e partilha de espaços e recursos;</p> <p>e) Manter as parcerias com o Centro de Formação do IIEFP, a Escola Profissional do ... e o Centro Novas Oportunidades – Escola Secundária ... para o encaminhamento dos (40) alunos para vias profissionais, para a implementação de cursos de</p>	<p>6. - Plano de Ação (Plano de melhoria)</p> <p>6.1 - Ao nível institucional e organizacional</p> <p>a) Dar continuidade ao trabalho/reflexão de articulação vertical do currículo nas diferentes áreas do Ensino Pré –Escolar ao 3º Ciclo com um representante de cada nível de ensino e dos docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular para revisão e atualização de conteúdos;</p> <p>b) Criar condições logísticas em todas as escolas do Agrupamento – Sala multidisciplinar/centro de recursos – com material didático adequado e atualizado e equipamento de suporte às TIC, continuando a envolver o Agrupamento em projetos que permitam a sua contínua modernização;</p> <p>c) Promover o aprofundamento das relações interpessoais entre todos os membros da comunidade educativa;</p> <p>d) Manter as parcerias com instituições locais, nomeadamente as de carácter formativo, a fim de serem criadas várias atividades como complemento de formação e partilha de espaços e recursos;</p> <p>e) Manter as parcerias com o Centro de Formação do IIEFP, a Escola Profissional do ... e o Centro Novas Oportunidades – Escola Secundária ... para o encaminhamento dos alunos para vias profissionais, para a implementação de cursos de Educação – Formação, para a manutenção da Educação e Formação de Adultos de nível secundário e para o Reconhecimento e Validação de Competências;</p> <p>f) Promover Programas de Formação em Competências Básicas (Leitura, Escrita, Cálculo e TIC) de acordo com a Portaria nº1100/2010 de 22 de Outubro;</p> <p>g) Sensibilizar e envolver as autarquias, nomeadamente a Câmara Municipal, no cumprimento das suas obrigações e competências na área do fornecimento de material didático, manutenção e conservação dos edifícios escolares e beneficiação dos logradouros escolares enquanto espaço informal de formação e de educação, para a melhoria da qualidade das atividades curriculares, da</p>
---	--

<p>Educação – Formação, para a manutenção da Educação e Formação de Adultos de nível secundário e para o Reconhecimento e Validação de Competências;</p> <p>f) Manter a Educação e Formação de Adultos de nível Secundário;</p> <p>g) Sensibilizar e envolver as autarquias, nomeadamente a Câmara Municipal, no cumprimento das suas obrigações e competências na área do fornecimento de material didáctico, manutenção e conservação dos edifícios escolares e beneficiação dos logradouros escolares enquanto espaço informal de formação e de educação, para a melhoria da qualidade das atividades curriculares, da componente de apoio à família e das atividades de enriquecimento curricular;</p> <p>h) Solicitar a intervenção dos serviços da segurança social em casos diagnosticados;</p> <p>i) Assegurar a intervenção de equipas multidisciplinares (Diretor de Turma, Pais, SPO, Assistente Social, Comissão de Protecção de Menores, GNR- Escola Segura) no combate ao abandono escolar e na prevenção de comportamentos de risco;</p> <p>j) Dialogar e trocar experiências com outros Agrupamentos;</p> <p>k) Garantir que toda a comunidade educativa contribui para o desenvolvimento eficaz das atividades lectivas, não lectivas e administrativas no sentido da satisfação das necessidades atingindo-se um grau de satisfação de cerca de 90%.</p>	<p>componente de apoio à família, das Atividades de Enriquecimento Curricular e Ação Social Escolar;</p> <p>h) Solicitar a intervenção dos serviços da segurança social em casos diagnosticados;</p> <p>i) Assegurar a intervenção de equipas multidisciplinares (Diretor de Turma, Encarregados de Educação, SPO, Assistente Social, Comissão de Protecção de Menores, GNR- Escola Segura) no combate ao abandono escolar e na prevenção de comportamentos de risco;</p> <p>j) Dialogar e trocar experiências com outros Agrupamentos;</p> <p>k) Garantir que toda a comunidade educativa contribui para o desenvolvimento eficaz das atividades lectivas, não lectivas e administrativas no sentido da satisfação das necessidades atingindo-se um grau de satisfação de cerca de 95%.</p> <p>l) Ajustar os horários do pessoal não docente às necessidades dos alunos e das famílias mantendo os Serviços de Administração Escolar, o ASE, a Biblioteca e a Sala de Convívio abertos no período de almoço;</p> <p>m) Consolidar a figura do gestor responsável pela requisição, aquisição, recepção/confirmação de bens e serviços e apresentação anual da respectiva despesa comparando-a com os últimos 5 anos;</p> <p>n) Privilegiar a comunicação e a organização de processos através dos meios e aplicações informáticas;</p> <p>o) Manter o atual regime de funcionamento da EB do 2º e 3º Ciclos, reavaliando no final de cada ano letivo;</p> <p>p) Envolver a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia no apoio à deslocação das crianças à EB do 2º e 3º Ciclos enquanto Centro de Recursos e à Unidade de Multideficiência;</p> <p>q) Partilhar os espaços e equipamentos da escola com a Comunidade;</p> <p>42/43</p>
--	--

l) Ajustar os horários do pessoal não docente às necessidades dos alunos e das famílias mantendo os Serviços de Administração Escolar, o Ase, a Biblioteca e a Sala de Convívio abertos no período de almoço;

m) Aprofundar ao nível dos serviços administrativos a figura do gestor de processos de cada elemento da comunidade educativa;

n) Implementar a figura do gestor responsável pela requisição, aquisição, ecepção/confirmação de bens e serviços e apresentação anual da respectiva despesa comparando-a com os últimos 5 anos;

(41)

o) Privilegiar a comunicação e a organização de processos através dos meios e aplicações informáticas;

p) Manter o atual regime de funcionamento da EB do 2º e 3º Ciclos, reavaliando no final de cada ano letivo;

q) Reestruturar, em sede de Regulamento Interno, as estruturas de orientação educativa e a sua composição levando em conta o Decreto – Lei nº 27/2006, de 10 de Fevereiro (constituição de Grupos de Recrutamento de Docentes), o Decreto – Lei nº 200/2007, de 22 de Maio (primeiro concurso de acesso a lugares da categoria de professor titular) e o Decreto – Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro de 2008 (avaliação de docentes);

r) Envolver a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia no apoio à deslocação das crianças à EB do 2º e 3º Ciclos enquanto Centro

<p>de Recursos e à Sala de Multideficiência;</p> <p>s) Melhorar o pátio central, enquanto espaço privilegiado de lazer dos alunos, em equipamento (ténis de mesa) e com estruturas para protecção do vento e frio;</p> <p>t) Manter a parceria com a Associação O ... Cultural Desportivo para a orientação e eventual especialização desportiva de alunos;</p> <p>u) Manter em funcionamento a Unidade de Apoio à Multideficiência, apetrechando-a com material e equipamento didáctico necessário ao trabalho específico com os alunos que a frequentam;</p> <p>x) Garantir o apoio específico e de tutoria aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem incluídos em Planos de Recuperação, em Percursos Curriculares Alternativos e em Cursos de Educação e Formação; 42</p>	
<p>6.1.1. Objetivos da Equipa PTE (a alcançar até 2010) 42</p> <p>6.1.1.1 - Operacionais</p> <p>a) - Criar contas de correio electrónico para 60% da comunidade educativa;</p> <p>b) - Privilegiar a comunicação institucional via correio electrónico, de forma a diminuir 15% nos gastos de correio e papel;</p> <p>c) - Utilizar o espaço da escola na plataforma Moodle, para partilha de recursos educativos;</p> <p>d) - Promover a utilização do software de gestão de alunos,</p>	<p>6.1.1. Objetivos da Equipa PTE (a alcançar até 2011)</p> <p>6.1.1.1 - Operacionais</p> <p>a) - Criar contas de correio electrónico para 95% dos alunos, professores e pessoal não docente da EB 2/3 Ciclos do ...;</p> <p>b) - Privilegiar a comunicação institucional via correio electrónico e portal do Agrupamento, de forma a diminuir 15% nos gastos de correio e papel;</p> <p>c) Utilizar o correio electrónico em cerca de 25% das relações (comunicações, informações,...) estabelecidas entre a escola (Diretor de Turma/Professor) e os Encarregados de Educação;</p>

<p>professores e contabilidade;</p> <p>e) - Elaborar regulamentos de utilização do equipamento informático;</p> <p>f) - Proporcionar aos professores formação e apoio na utilização das diversas aplicações informáticas,</p> <p>g) - Desenvolver nos alunos hábitos de trabalho e competências de pesquisa, selecção e tratamento da informação, tendo em vista a produção de conhecimentos;</p> <p>h) - Inscrever a escola na página http://www.seguranet.pt/ .</p> <p>i) - Sensibilizar a comunidade educativa para uma utilização segura da Internet;</p> <p>j) - Disponibilizar 25% dos recursos organizados e produzidos pelos alunos, em portfólio digital, prolongando os momentos de aprendizagem no tempo e no espaço;</p> <p>k) - Efectuar um levantamento de necessidades em termos de equipamento e de formação e providenciar uma resposta adequada;</p> <p>l) - Gerir o parque informático, em termos de hardware e software.</p> <p>(43)</p>	<p>d) - Utilizar o espaço da escola na plataforma Moodle, para partilha de recursos educativos, entre 25% da comunidade educativa (alunos e professores);</p> <p>e) - Promover a utilização do software de gestão de alunos, professores e contabilidade;</p> <p>f) - Elaborar regulamentos de utilização do equipamento informático;</p> <p>g)-Proporcionar aos professores formação e apoio na utilização das diversas aplicações informáticas,</p> <p>h) - Desenvolver nos alunos hábitos de trabalho e competências de pesquisa, selecção e tratamento da informação, tendo em vista a produção de conhecimentos;</p> <p>i) - Inscrever a escola na página http://www.seguranet.pt/ no sentido da participação nas atividades promovidas no âmbito do programa SeguraNet;</p> <p>j) - Sensibilizar a comunidade educativa para uma utilização segura da Internet;</p> <p>k) - Disponibilizar 25% dos recursos organizados e produzidos pelos alunos, em portfólio digital, prolongando os momentos de aprendizagem no tempo e no espaço;</p> <p>l) - Gerir o parque informático, em termos de hardware e software.</p> <p>44-45</p>
<p>6.2 – Ao nível pedagógico e didáctico</p> <p>a) Definir regras comportamentais e organizacionais com o grupo/turma estimulando valores como o respeito, a democracia, a</p>	<p>6.2 – Ao nível pedagógico e didáctico</p> <p>a) Definir regras comportamentais e organizacionais com o grupo/turma estimulando valores como o respeito, a democracia, a liberdade, a crítica, a justiça, a responsabilidade, a solidariedade, a amizade,</p>

<p>liberdade, a crítica, a justiça, a responsabilidade, a solidariedade, a amizade, a cooperação, a inter ajuda e o respeito pelo direito à diferença;</p> <p>b) Privilegiar o debate sobre questões relacionadas com o Saber Ser e o Saber Estar;</p> <p>c) Definir critérios comuns de atuação do pessoal docente e não docente;</p> <p>d) Aprofundar os valores de cidadania numa perspetiva de segurança tratando os seguintes temas, um por período: “Viver com os outros”, “ As situações de conflito e a violência” e “Comportamentos específicos de segurança”. Promover um comportamento de resolução de conflitos na base do diálogo penalizando toda e qualquer agressão física e verbal.</p> <p>e) Criar o horário de estudo extra – escolar a partir do 1º Ciclo e reforçar o ensino de técnicas e métodos de estudo;</p> <p>f) Participar nos programas culturais e recreativos dinamizados pelo Agrupamento;</p> <p>g) Divulgar os trabalhos dos alunos como forma de elevar a auto estima e o êxito pessoal, nomeadamente através do Jornal do Agrupamento;</p> <p>h) Promover uma maior proximidade aos alunos por parte dos docentes e não docentes estimulando o cumprimento das regras, o</p>	<p>a cooperação, a inter ajuda e o respeito pelo direito à diferença;</p> <p>b) Privilegiar o debate sobre questões relacionadas com o Saber Ser e o Saber Estar;</p> <p>c) Definir critérios comuns de atuação do pessoal docente e não docente;</p> <p>d) Aprofundar os valores de cidadania:</p> <p>d1 - Tratar os seguintes temas no 5º ano, um por período: “Viver com os outros”, “As situações de conflito e a violência”, “Comportamentos específicos de segurança”. Promover um comportamento de resolução de conflitos na base do diálogo penalizando toda e qualquer agressão física e verbal;</p> <p>d2 - Tratar o seguinte tema no 9º Ano : Conhecer a organização político - administrativa do país e formas de participação;</p> <p>e) Criar o horário de estudo extra – escolar a partir do 1º Ciclo e reforçar o ensino de técnicas e métodos de estudo;</p> <p>f) Promover programas de formação, culturais e recreativos abertos a comunidade educativa;</p> <p>g) Divulgar os trabalhos dos alunos como forma de elevar a auto estima e o êxito pessoal, nomeadamente através de exposições, páginas da internet e Jornal do Agrupamento;</p> <p>h) Promover uma maior proximidade aos alunos por parte dos docentes e não docentes estimulando o cumprimento das regras, o respeito mútuo e a responsabilidade;</p> <p>i) Promover ações educativas e de aprendizagem dos alunos em colaboração estreita com os pais e encarregados de educação;</p> <p>j) Promover ações formativas, de reflexão e de convívio para alunos e os encarregados de educação;</p>
---	---

<p>respeito mútuo e a responsabilidade;</p> <p>i) Promover ações educativas e de aprendizagem dos alunos em colaboração estreita com os pais e encarregados de educação;</p> <p>j) Promover ações formativas, de reflexão e de convívio para alunos e os encarregados de educação; (44)</p> <p>k) Melhorar e reforçar as ações de Orientação Profissional;</p> <p>l) Reforçar o papel e a função do professor – tutor no apoio aos alunos com dificuldades comportamentais e de aprendizagem;</p> <p>m) Realizar trabalhos de grupo, valorizar os trabalhos de casa e a participação ordenada na sala de aula;</p> <p>n) Promover as atividades experimentais em contexto de sala de aula, complementando sempre que possível com visitas de estudo a locais de interesse pedagógico – científico;</p> <p>o) Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como Fatores limitativos de aptidão física das populações e das possibilidades de prática das diferentes atividades que se inserem na cultura física das populações;</p> <p>p) Reconhecer a importância da atividade física como meio da promoção da saúde;</p> <p>q) Diversificar a oferta de práticas desportivas que se encontram fora do meio socioeconómico e cultural dos jovens;</p> <p>r) Manter ao nível do currículo a oferta de escola das TIC do 5º ao 8º ano, com reforço no 2º ciclo de um tempo para a História e</p>	<p>k) Melhorar e reforçar as ações de Orientação Profissional;</p> <p>l) Reforçar o papel e a função do professor – tutor no apoio aos alunos com dificuldades comportamentais e de aprendizagem;</p> <p>m) Realizar trabalhos de grupo, valorizar os trabalhos de casa e a participação ordenada na sala de aula;</p> <p>n) Promover as atividades experimentais em contexto de sala de aula, complementando sempre que possível com visitas de estudo a locais de interesse pedagógico – científico;</p> <p>o) Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como Fatores limitativos de aptidão física das populações e das possibilidades de prática das diferentes atividades que se inserem na cultura física das populações;</p> <p>p) Reconhecer a importância da atividade física como meio da promoção da saúde;</p> <p>q) Diversificar a oferta de práticas desportivas que se encontram fora do meio socioeconómico e cultural dos jovens;</p> <p>r) Manter ao nível do currículo a oferta de escola das TIC do 5º ao 8º ano, com reforço no 2º ciclo de um tempo para a História e Geografia e as opções, no âmbito da área artística, no 3º Ciclo, da Educação Musical e da Dança. No final de cada ano letivo será feita a avaliação deste objetivo.</p> <p>s) Aplicar o Plano de Ação da Matemática a todas as turmas orientando os alunos com dificuldades nesta disciplina para o Laboratório de Matemática de modo a promover uma aprendizagem baseada na experimentação e envolver os alunos em atividades de investigação.</p> <p>t) Combater o insucesso escolar e o abandono escolar 45-47</p>
--	--

<p>Geografia e as opções, no âmbito da área artística, no 3º Ciclo, da Educação Musical e da Dança. No final de cada ano letivo será feita a avaliação deste objetivo.</p> <p>s) Aplicar o Plano de Ação da Matemática a todas as turmas orientando os alunos com dificuldades nesta disciplina para o Laboratório de Matemática de modo a promover uma aprendizagem baseada na experimentação e envolver os alunos em atividades de investigação.</p> <p>t) Combater o insucesso escolar e o abandono escolar; (45)</p>																																																																					
<p>1) – Resultados Escolares</p> <p>Para o período dos próximos três anos, consideram-se os seguintes objetivos e metas:</p> <p>1.2) – No Ensino Básico</p> <p>1.3) – 3º Ciclo – 7º e 8º Anos</p> <p>- Assegurar uma taxa de transição de 85% (a média verificada nos últimos três anos na nossa escola foi de 80%) dos alunos matriculados nos 7º e 8º anos, levando em conta que a taxa de transição nacional situou-se nos últimos anos à volta dos 81%. (46)</p> <p>1.4) – 9º ano</p> <p>- Assegurar uma taxa de conclusão superior a 80% (a média verificada nos últimos três anos na nossa escola foi de 72,2%) dos alunos matriculados no 9º ano, levando em conta que a taxa de transição nacional situou-se nos últimos anos em cerca de 82%.</p>	<p>Para o período dos próximos cinco anos, consideram-se os seguintes objetivos e metas:</p> <table><tr><th rowspan="2">Níveis de Ensino</th><th rowspan="2">Sucesso 2010</th><th colspan="5">Metas/Sucesso por ano letivo</th><th rowspan="2">Meta Nacional 2015</th></tr><tr><th>2010/2011</th><th>2011/2012</th><th>2012/2013</th><th>2013/2014</th><th>2014/2015</th></tr><tr><td>1º Ciclo</td><td>95,6%</td><td>96%</td><td>96,5%</td><td>97%</td><td>97,5%</td><td>98%</td><td>98%</td></tr><tr><td>2º Ciclo</td><td>89,5%</td><td>87,5%</td><td>88,5%</td><td>92%</td><td>94,5%</td><td>95%</td><td>95%</td></tr><tr><td>3º Ciclo</td><td>88,1%</td><td>85%</td><td>86%</td><td>87%</td><td>88%</td><td>90%</td><td>90%</td></tr></table> <table><tr><th colspan="8">3º CICLO - Avaliação Externa</th></tr><tr><th rowspan="2">Disciplinas</th><th rowspan="2">Anos</th><th colspan="5">Metas propostas</th><th colspan="2">Metas Nacional</th></tr><tr><th>2010/2011</th><th>2011/2012</th><th>2012/2013</th><th>2013/2014</th><th>2014/2015</th><th>2015</th></tr><tr><td>Língua P.</td><td>9º</td><td>65%</td><td>66%</td><td>67%</td><td>68%</td><td>69%</td><td>75%</td></tr></table>	Níveis de Ensino	Sucesso 2010	Metas/Sucesso por ano letivo					Meta Nacional 2015	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	1º Ciclo	95,6%	96%	96,5%	97%	97,5%	98%	98%	2º Ciclo	89,5%	87,5%	88,5%	92%	94,5%	95%	95%	3º Ciclo	88,1%	85%	86%	87%	88%	90%	90%	3º CICLO - Avaliação Externa								Disciplinas	Anos	Metas propostas					Metas Nacional		2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015	Língua P.	9º	65%	66%	67%	68%	69%	75%
Níveis de Ensino	Sucesso 2010			Metas/Sucesso por ano letivo						Meta Nacional 2015																																																											
		2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015																																																															
1º Ciclo	95,6%	96%	96,5%	97%	97,5%	98%	98%																																																														
2º Ciclo	89,5%	87,5%	88,5%	92%	94,5%	95%	95%																																																														
3º Ciclo	88,1%	85%	86%	87%	88%	90%	90%																																																														
3º CICLO - Avaliação Externa																																																																					
Disciplinas	Anos	Metas propostas					Metas Nacional																																																														
		2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015																																																														
Língua P.	9º	65%	66%	67%	68%	69%	75%																																																														

48	<table><tr><td>Matemática</td><td>9º</td><td>39%</td><td>43%</td><td>47%</td><td>51%</td><td>55%</td><td>55%</td></tr></table>	Matemática	9º	39%	43%	47%	51%	55%	55%
Matemática	9º	39%	43%	47%	51%	55%	55%		
2) – Abandono escolar - Considerando -se o abandono escolar como a saída do aluno do sistema educativo antes de concluir a escolaridade obrigatória, e tendo em conta que, no ano letivo 2008/2009, não se verificou qualquer caso, para o ano letivo 2009/2010, estabelece-se que o abandono não deverá ser superior a 0,5% . 49	2) – Abandono escolar - Considerando -se o abandono escolar como a saída do aluno do sistema educativo antes de concluir a escolaridade obrigatória, e tendo em conta que, no ano letivo 2009/2010, não se verificou qualquer caso, para o ano letivo 2010/2011, estabelece-se que o abandono não deverá ser superior a 0,5% .51								
6.3 – Ao nível dos projetos de enriquecimento e de complemento curricular a) Desenvolver visitas de estudo para complemento dos conteúdos abordados, de exercício da cidadania, de conhecimento do meio social, ambiental e patrimonial; b) Estimular a iniciativa e a participação dos alunos em diferentes clubes escolares envolvendo-os na escolha da área, programação e desenvolvimento das atividades; c) Assegurar a elaboração do Plano TIC visando a formação e a generalização da utilização das novas tecnologias; d) Criar atividades de complemento curricular e promover o envolvimento dos alunos ao nível do Desporto Escolar, da Educação para a Saúde, do Plano de Ação da Matemática, do	6.3 – Ao nível dos projetos de enriquecimento e de complemento curricular a) Desenvolver visitas de estudo para complemento dos conteúdos abordados, de exercício da cidadania, de conhecimento do meio social, ambiental e patrimonial; b) Estimular a iniciativa e a participação dos alunos em diferentes clubes escolares envolvendo-os na escolha da área, programação e desenvolvimento das atividades; c) Assegurar a atualização do Plano TIC visando a formação e a generalização da utilização das novas tecnologias; d) Criar atividades de complemento curricular e promover o envolvimento dos alunos ao nível do Desporto Escolar, da Educação para a Saúde, do Plano de Ação da Matemática, do Laboratório de Matemática, do Plano Nacional de Leitura, da BE/CRE e de outras atividades propostas pelos docentes e discentes; (52)								

Laboratório de Matemática, do Plano Nacional de Leitura, das Bibliotecas de Turma, da BE/CRE e de outras atividades propostas pelos docentes e discentes; (49)	
<p>6.4. – Ao nível do conjunto das escolas</p> <p>a) Assegurar a passagem do Processo Individual do Aluno de ciclo para ciclo;</p> <p>b) Manter o projeto de oferta educativa às crianças do pré – escolar e do 1º Ciclo, nas áreas consid...s pertinentes para a articulação curricular inter ciclos, essencial a uma transição “pacífica” para um ensino de pluri docência e a adaptação a espaços, serviços e regras de funcionamento;</p> <p>c) Manter o Dia do Agrupamento e diversificar as atividades a desenvolver;</p> <p>d) Organizar visitas de estudo conjuntas conjugando objetivos comuns de diferentes escolas e departamentos para reforço e aprofundamento das aprendizagens dos alunos do Agrupamento e rentabilização dos meios financeiros disponibilizados para o efeito;</p> <p>e) Promover campanhas de saúde e higiene públicas, de protecção do ambiente e de consciência cívica;</p> <p>f) Elaborar o Projeto Curricular do Agrupamento levando em conta os princípios, os valores e plano de ação aqui definido. 50</p>	<p>6.4. – Ao nível do conjunto das escolas</p> <p>a) Assegurar a passagem do Processo Individual do Aluno de ciclo para ciclo;</p> <p>b) Manter o projeto de oferta educativa às crianças do pré – escolar e do 1º Ciclo, nas áreas consid...s pertinentes para a articulação curricular inter ciclos, essencial a uma transição “pacífica” para um ensino de pluri docência e a adaptação a espaços, serviços e regras de funcionamento;</p> <p>c) Manter o Dia do Agrupamento e diversificar as atividades a desenvolver;</p> <p>d) Organizar visitas de estudo conjuntas conjugando objetivos comuns de diferentes escolas e departamentos para reforço e aprofundamento das aprendizagens dos alunos do Agrupamento e rentabilização dos meios financeiros disponibilizados para o efeito;</p> <p>e) Promover campanhas de saúde e higiene públicas, de protecção do ambiente e de consciência cívica; (52-53)</p>
<p>6.5 – Formação de pessoal docente e não docente</p> <p>No âmbito do Plano de Atividades promover as ações de formação</p>	<p>6.5 – Formação de pessoal docente e não docente</p> <p>No âmbito do Plano de Atividades promover as ações de formação resultantes das necessidades</p>

resultantes das necessidades detectadas no âmbito da avaliação do desempenho e das necessárias à implementação dos objetivos do Agrupamento 50	detectadas no âmbito da avaliação do desempenho e das necessárias à implementação dos objetivos do Agrupamento 53
--	---

Anexo L - Análise do PE (2011-2013)

Liderança	
Poder da Direção	<p>Plano Organizacional</p> <p>a) Dar continuidade ao trabalho/reflexão de articulação vertical do currículo nas diferentes áreas do Ensino Pré –Escolar ao 3º Ciclo com um representante de cada nível de ensino e dos docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular para revisão e atualização de conteúdos; (42)</p> <p>b) Criar condições logísticas em todas as escolas do Agrupamento – Sala multidisciplinar/centro de recursos – com material didático adequado e atualizado e equipamento de suporte às TIC, continuando a envolver o Agrupamento em projetos que permitam a sua contínua modernização;(42)</p> <p>m) Consolidar a figura do gestor responsável pela requisição, aquisição, recepção/confirmação de bens e serviços e apresentação anual da respectiva despesa comparando-a com os últimos 5 anos;(43)</p> <p>n) Privilegiar a comunicação e a organização de processos através dos meios e aplicações informáticas; ;(43)</p> <p>o) Manter o atual regime de funcionamento da EB do 2º e 3º Ciclos, reavaliando no final de cada ano letivo; ;(43)</p>
Cooperação	<p>Problemas:</p> <p>h) Inexistência de sensibilidade de algumas famílias para a importância da escola enquanto centro de aprendizagens e da participação dos jovens em atividades extra – curriculares; (39)</p> <p>l) Carências ao nível da rede de transportes públicos para os Encarregados de Educação se deslocarem à escola;(40)</p> <p>Objetivos</p> <p>a) Envolver os pais e encarregados de educação no processo de formação dos jovens dinamizando atividades que conduzam à melhoria</p>

	<p>dos níveis de assiduidade, pontualidade e sucesso dos alunos;(42)</p> <p>c) Promover o aprofundamento das relações interpessoais entre todos os membros da comunidade educativa;(42)</p> <p>d) Manter as parcerias com instituições locais, nomeadamente as de carácter formativo, a fim de serem criadas várias atividades como complemento de formação e partilha de espaços e recursos;(42)</p> <p>Plano Organizacional</p> <p>q) Partilhar os espaços e equipamentos da escola com a Comunidade; (43)</p> <p>A nível Pedagógico –didático:</p> <p>i) Promover ações educativas e de aprendizagem dos alunos em colaboração estreita com os pais e encarregados de educação;</p> <p>j) Promover ações formativas, de reflexão e de convívio para alunos e os encarregados de educação;(45/47)</p>
Inovação/Formação	<p>Problemas</p> <p>p) Desaproveitamento dos logradouros escolares enquanto recurso físico de excelência para a atividade educativa e sócio – motora formal e informal;(40)</p> <p>r) Apoio escasso para a execução das atividades programadas;</p> <p>s) Inexistência de contacto dos alunos com a realidade social e cultural (40)</p> <p>Objetivos</p> <p>j) Manter a parceria com o Centro Novas Oportunidades, em funcionamento na Escola Secundária ..., e manter o Curso de Educação Formação de Adultos de nível secundário, desde que se verifique a existência de candidatos ;(42)</p> <p>Plano Organizacional</p> <p>) Manter as parcerias com o Centro de Formação do IEFP, a Escola Profissional do ... e o Centro Novas Oportunidades – Escola Secundária ... para o encaminhamento dos alunos para vias profissionais, para a implementação de cursos de Educação – Formação, para a manutenção da Educação e Formação de Adultos de nível secundário e para o Reconhecimento e Validação de Competências;(42/43)</p> <p>f) Promover Programas de Formação em Competências Básicas (Leitura, Escrita, Cálculo e TIC) de acordo com a Portaria nº1100/2010 de 22 de Outubro;(42/43)</p>

	<p>p) Envolver a Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia no apoio à deslocação das crianças à EB do 2º e 3º Ciclos enquanto Centro de Recursos e à Unidade de Multideficiência;(43)</p> <p>Formação de pessoal docente e não docente</p> <p>No âmbito do Plano de Atividades promover as ações de formação resultantes das necessidades detectadas no âmbito da avaliação do desempenho e das necessárias à implementação dos objetivos do Agrupamento (53)</p>
Avaliação Interna/Externa	
Práticas Pedagógicas	<p>Objetivos</p> <p>) Promover a utilização correcta da Língua Portuguesa, desenvolver competências ao nível das literacias, o raciocínio lógico e abstracto e a capacidade de resolução de problemas;(42)</p> <p>e) Aprofundar a articulação vertical e horizontal do currículo; (42)</p> <p>f) Reforçar as ações de prevenção quanto à indisciplina e hábitos tabágicos; (42)</p> <p>g) Desenvolver competências nos seguintes domínios:</p> <p>educação para a cidadania, educação para o consumo, educação ambiental; (42)</p> <p>h) Promover a Educação para a Saúde, nomeadamente a educação para a saúde alimentar, prevenção do consumo de substâncias psico-ativas, violência e educação sexual; (42)</p> <p>l) Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo, promovendo a existência de condições para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente. Contribuir, ainda, através de uma intervenção especializada, para o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando-lhes a aquisição e domínio de saberes, capacidades, atitudes e valores, no quadro da equidade educativa. Articular com maior eficácia planos de ação comuns entre os vários intervenientes no processo de formação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (42)</p> <p>m) Diversificar os percursos escolares orientando os alunos com dificuldades de aprendizagem e em risco de abandono escolar para Percursos Curriculares Alternativos e cursos de Educação/Formação;(42)</p> <p>i) - Promover a utilização das TIC pelos alunos e professores no processo de ensino e de aprendizagem(42)</p> <p>ii) - Criar sistemas de gestão e informação, aumentando a comunicação institucional e o trabalho colaborativo entre os vários actores do sistema educativo.</p>

	<p>iii) - Dar visibilidade ao trabalho produzido pelas escolas(42)</p> <p>Plano Organizacional</p> <p>k) Garantir que toda a comunidade educativa contribui para o desenvolvimento eficaz das atividades lectivas, não lectivas e administrativas no sentido da satisfação das necessidades atingindo-se um grau de satisfação de cerca de <u>95%</u>.(43)</p> <p>Objetivos para a Equipa PTE (comunicação institucional por via electrónica, estabelecendo comunicação entre a escola e os encarregados de educação e entre os restantes membros da comunidade educativa) Proporcionar formação adequada aos professores no âmbito das TIC(44/43)</p> <p>A nível pedagógico e didáctico (45/47)</p> <p>indiciplina</p> <p>a) Definir regras comportamentais e organizacionais com o grupo/turma estimulando valores como o respeito, a democracia, a liberdade, a crítica, a justiça, a responsabilidade, a solidariedade, a amizade, a cooperação, a inter ajuda e o respeito pelo direito à diferença;</p> <p>c) Definir critérios comuns de atuação do pessoal docente e não docente;</p> <p>d) Aprofundar os valores de cidadania: d2 - Tratar o seguinte tema no 9º Ano : Conhecer a organização político - administrativa do país e formas de participação;</p> <p>f) Promover programas de formação, culturais e recreativos abertos a comunidade educativa;</p> <p>g) Divulgar os trabalhos dos alunos como forma de elevar a auto estima e o êxito pessoal, nomeadamente através de exposições, páginas da internet e Jornal do Agrupamento;</p> <p>h) Promover uma maior proximidade aos alunos por parte dos docentes e não docentes estimulando o cumprimento das regras, o respeito mútuo e a responsabilidade;</p> <p>k) Melhorar e reforçar as ações de Orientação Profissional;</p> <p>l) Reforçar o papel e a função do professor – tutor no apoio aos alunos com dificuldades comportamentais e de aprendizagem;</p> <p>m) Realizar trabalhos de grupo, valorizar os trabalhos de casa e a participação ordenada na sala de aula;</p> <p>n) Promover as atividades experimentais em contexto de sala de aula, complementando sempre que possível com visitas de estudo a locais de interesse pedagógico – científico;</p> <p>q) Diversificar a oferta de práticas desportivas que se encontram fora do meio socioeconómico e cultural dos jovens;</p>
--	--

	<p>r) Manter ao nível do currículo a oferta de escola das TIC do 5º ao 8º ano, com reforço no 2º ciclo de um tempo para a História e Geografia e as opções, no âmbito da área artística, no 3º Ciclo, da Educação Musical e da Dança. No final de cada ano letivo será feita a avaliação deste objetivo.</p> <p>s) Aplicar o Plano de Ação da Matemática a todas as turmas orientando os alunos com dificuldades nesta disciplina para o Laboratório de Matemática de modo a promover uma aprendizagem baseada na experimentação e envolver os alunos em atividades de investigação.</p> <p>t) Combater o insucesso escolar e o abandono escolar</p>
--	--

Anexo M - Análise do Relatório de AutoAvaliação de Escolas (maio 2010)

<p>Resultados (BOM)</p> <p>Oscilação das taxas: variam de acordo com as características da turma/alunos. Por exemplo, no ano letivo 2004/2005 houve uma taxa de 29,58% que baixa no ano seguinte para 24,82%. No entanto, no ano letivo 2006/2007 a taxa baixa para 5,23%, subindo para 24,29% em 2007/2008. Nos dois anos letivos seguintes a taxa situa-se próxima dos 10% e volta a subir no ano letivo 2010/2011 para 22,31% (colocar dificuldades presentes no PE)</p> <p>Isto explica-se porque alunos com mais dificuldades foram encaminhados para turmas PCA ou CEF, diminuindo as retenções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A escola analisa os resultados dos alunos e compara-os com as classificações externas obtidas nos exames nacionais (atas julho) - Taxas de abandono escolar reduzidas -Taxas de transição do 3º ciclo do ensino básico têm oscilado ao longo dos anos (quadro 7). - situações disciplinares pouco frequentes e são acompanhadas pelo órgão de gestão - há uma participação efetiva dos alunos nas diferentes atividades desenvolvidas na escola e pela escola, existindo também um bom relacionamento entre todos os elementos da comunidade educativa - Há uma valorização do trabalho desenvolvido pelos alunos através da sua participação em atividades (concursos, exposições, publicação de trabalhos na vida escolar,...). As turmas PCA, CEF e EFA (deixando de existir a partir do ano eltivo 2011/2012 por falta de alunos) procuram corresponder aos interesses dos alunos e promovem a integração escolar
<p>Prestação do Serviço Educativo (BOM)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho cooperativo - Diversificação curricular -A escola desenvolve algum trabalho colaborativo visando a articulação e coordenação pedagógicas - As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica desenvolvem práticas de trabalho

	<p>colaborativo, procedendo à realização das planificações a longo e médio prazo, à conceção e partilha de materiais, de instrumentos de avaliação e de experiências pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - articulação vertical começa a ser uma prática generalizada - Acompanhamento do trabalho docente através da análise dos resultados académicos e da partilha informal de experiências pedagógicas - Diferentes modalidades de apoio educativo (técnicos especializados, apoios pedagógicos, tutorias, salas de estudo) - Diferenciação pedagógica: turmas PCA (Percursos Curriculares Alternativos), (Currículos Específicos Individuais e cursos CEF (Cursos de Educação e Formação) - desenvolvidas atividades de natureza cultural, científica e desportiva (Educação para a Saúde, Laboratório de Matemática, Jornal da Escola...)
Organização e Gestão Escolar (MUITO BOM)	<ul style="list-style-type: none"> - O ano escolar é objeto de uma planificação cuidada e atempada - os documentos orientadores do Agrupamento demonstram coerência interna e adequabilidade à realidade do Agrupamento - gestão correta dos recursos humanos - há uma gestão equilibrada dos recursos materiais e financeiros, a escola não se limita aos seus recursos financeiros do orçamento de estado desenvolvendo uma política própria de angariação de fundos - é evidente uma política no sentido de atrair Pais e EE à escola - existe equidade e justiça, tanto nos critérios de constituição de turmas, distribuição de serviço docente e elaboração de horários entre outros e também a integração de alunos com mais dificuldades
Liderança (MUITO BOM)	<ul style="list-style-type: none"> - A escola está aberta à inovação, patente na diversidade de atividades de enriquecimento curricular e no desenvolvimento de projetos - a escola elaborou parcerias com diversas entidades

	<ul style="list-style-type: none"> - O PE identifica problemas e define objetivos apontando para um rumo claro de desenvolvimento. No entanto, o estabelecimento de metas de sucesso acadêmico com intervalos que possibilitem valores inferiores aos já alcançados não é consistente com a ambição de melhoria contínua expressa no discurso dos responsáveis. - O Agrupamento identifica como áreas de excelência a multideficiência e o clube da dança - A direção demonstra abertura e capacidade para ouvir, apoiando as tomadas de decisão dos diferentes responsáveis. - Os órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica articulam-se (no entanto não foi definida qualquer estratégia para as disciplinas com maior insucesso) - O pessoal docente e não docente revela motivação e empenho - abertura a projetos inovadores: Escola Eletrão, Laboratório de Matemática; PAM, PNL e aposta nas TIC (tecnologias da informação e comunicação) - rede de parcerias e protocolos com a GNR (segurança); Centro de Saúde, Hospital, estabelecimentos de ensino superior, Instituto do emprego e Formação Profissional, Escolas Profissionais e outros estabelecimentos de ensino. Destacam-se as ligações à comunidade e às instituições locais através da cedência de espaços e equipamentos da escola-sede, no financiamento do jornal do Agrupamento e no envolvimento conjunto em múltiplas atividades
<p>Capacidade de Auto Regulação (BOM)</p> <p>No ano letivo 2011-2012 e 2012-2013 foi constituída uma comissão de auto avaliação constituída por apenas 3 pessoas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a escola faz uma avaliação do seu trabalho em relatórios de final de ano pelas diferentes estruturas educativas e são objetos de análise em reunião do Conselho pedagógico (julho) - a escola produz dados estatísticos, no final de cada período e final de ano, reflectindo-se sobre os mesmos - No ano letivo 2009-2010 foi constituída uma equipa de autoavaliação com membros docentes de todos os níveis e ciclos de ensino e representantes dos pais e EE e do pessoal não docente. O trabalho da equip encontra-se numa fase inicial de planificação, prevendo completar-se num ciclo de 4 anos. - são analisadas e refletidos os resultados dos alunos, a nível do PE e do PAA, o clima escolar, o desempenho e funcionamento dos órgãos de gestão e as práticas de colaboração com a comunidade resultam em relatórios que

	são analisados em reunião do Conselho pedagógico no final do ano letivo. Permitindo a identificação de pontos fortes e de pontos fracos.	
	Pontos Fortes	Pontos Fracos
O Agrupamento deveria rentabilizar a parceria com a universidade para a dinamização do processo de auto avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● desempenho dos alunos no exame nacional de 9º ano a LP (2008/2009), ultrapassando média nacional ● diversificação da oferta educativa, respondendo às necessidades da comunidade, estimulando a permanência dos jovens no sistema e uma oportunidade de integração social ● liderança do diretor expressa na gestão adequada dos recursos humanos, na motivação dos profissionais e no empenho para a melhoria progressiva do Agrupamento ● capacidade de organização de respostas adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais ● rede de parcerias e protocolos que permitem a melhoria da prestação do serviço educativo e a diversificação de oportunidades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> ● desempenho dos alunos do 9º ano nos últimos 3 anos à disciplina de Matemática ● insuficiente exploração da articulação vertical do currículo, como estratégia para inverter resultados insatisfatórios nalgumas disciplinas ● ausência de condições de acessibilidade a portadores de mobilidade condicionada ● falta de promoção e divulgação alargadas dos resultados e boas práticas, como forma de reforçar a satisfação e as expectativas dos profissionais, alunos e comunidade ● ausência de uma estratégia global, no âmbito da auto avaliação, que assegure um conhecimento aprofundado e alargado do Agrupamento de forma a envolver e congregar toda a comunidade educativa na superação de dificuldades

Dimensões	RAAE (maio 2010)
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> - A escola está aberta à inovação, patente na diversidade de atividades de enriquecimento curricular e no desenvolvimento de projetos - O PE identifica problemas e define objetivos apontando para um rumo claro de desenvolvimento. No entanto, o estabelecimento de metas de sucesso acadêmico com intervalos que possibilitem valores inferiores aos já alcançados não é consistente com a ambição de melhoria contínua expressa no discurso dos responsáveis. - O Agrupamento identifica como áreas de excelência a multideficiência e o clube da dança - <u>A direção demonstra abertura e capacidade para ouvir, apoiando as tomadas de decisão dos diferentes responsáveis.</u> - Os órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica articulam-se (no entanto não foi definida qualquer estratégia para as disciplinas com maior insucesso) - O pessoal docente e não docente revela motivação e empenho - abertura a projetos inovadores: - rede de parcerias e protocolos <p>Pontos fortes: ●liderança do diretor expressa na gestão adequada dos recursos humanos, na motivação dos profissionais e no empenho para a melhoria progressiva do Agrupamento RAAE.</p>
Poder da Direção	<ul style="list-style-type: none"> - O ano escolar é objeto de uma planificação cuidada e atempada - os documentos orientadores do Agrupamento demonstram coerência interna e adequabilidade à realidade do Agrupamento - gestão correta dos recursos humanos - há uma gestão equilibrada dos recursos materiais e financeiros, a escola não se limita aos seus recursos financeiros do orçamento de estado desenvolvendo uma política própria de angariação de fundos - é evidente uma política no sentido de atrair Pais e EE à escola

	<p>- existe equidade e justiça, tanto nos critérios de constituição de turmas, distribuição de serviço docente e elaboração de horários entre outros e também a integração de alunos com mais dificuldades</p>
Cooperação	<p>- As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica desenvolvem práticas de trabalho colaborativo, procedendo à realização das planificações a longo e médio prazo, à conceção e partilha de materiais, de instrumentos de avaliação e de experiências pedagógicas</p> <p>- rede de parcerias e protocolos com a GNR (segurança); Centro de Saúde, Hospital, estabelecimentos de ensino superior, Instituto do emprego e Formação Profissional, Escolas Profissionais e outros estabelecimentos de ensino. Destacam-se as ligações à comunidade e às instituições locais através da cedência de espaços e equipamentos da escola-sede, no financiamento do jornal do Agrupamento e no envolvimento conjunto em múltiplas atividades</p> <p>Pontos fortes: ●rede de parcerias e protocolos que permitem a melhoria da prestação do serviço educativo e a diversificação de oportunidades de aprendizagem</p>
Inovação/Formação	<p>- A escola está aberta à inovação, patente na diversidade de atividades de enriquecimento curricular e no desenvolvimento de projetos</p> <p>- abertura a projetos inovadores: Escola Eletrão, Laboratório de Matemática; PAM, PNL e aposta nas TIC (tecnologias da informação e comunicação).</p>
<p>Avaliação Interna e Externa</p> <p>Capacidade de Auto Regulação (BOM)</p> <p>No ano letivo 2011-2012 e 2012-2013 foi constituída uma comissão de auto avaliação constituída por apenas 3 pessoas</p>	<p>- a escola faz uma avaliação do seu trabalho em relatórios de final de ano pelas diferentes estruturas educativas e são objetos de análise em reunião do Conselho pedagógico (julho)</p> <p>- a escola produz dados estatísticos, no final de cada período e final de ano, reflectindo-se sobre os mesmos</p> <p>- No ano letivo 2009-2010 foi constituída uma equipa de autoavaliação com membros docentes de todos os níveis e ciclos de ensino e representantes dos pais e EE e do pessoal não docente. O trabalho da equip encontra-se numa fase inicial de planificação, prevendo completar-se num ciclo de 4 anos.</p> <p>- são analisadas e refletidos os resultados dos alunos, a nível do PE e do PAA, o clima escolar, o</p>

	<p>desempenho e funcionamento dos órgãos de gestão e as práticas de colaboração com a comunidade resultam em relatórios que são analisados em reunião do Conselho pedagógico no final do ano letivo. Permitindo a identificação de pontos fortes e de pontos fracos</p> <p>Pontos fracos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausência de uma estratégia global, no âmbito da auto avaliação, que assegure um conhecimento aprofundado e alargado do Agrupamento de forma a envolver e congregar toda a comunidade educativa na superação de dificuldades.
<p>Práticas Pedagógicas</p> <p>Oscilação das taxas: variam de acordo com as características da turma/alunos. Por exemplo, no ano letivo 2004/2005 houve uma taxa de 29,58% que baixa no ano seguinte para 24,82%. No entanto, no ano letivo 2006/2007 a taxa baixa para 5,23%, subindo para 24,29% em 2007/2008. Nos dois anos letivos seguintes a taxa situa-se próxima dos 10% e volta a subir no ano letivo 2010/2011 para 22,31% (colocar dificuldades presentes no PE)</p> <p>Isto explica-se porque alunos com mais dificuldades foram encaminhados para turmas PCA ou CEF, diminuindo as retenções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - articulação vertical começa a ser uma prática generalizada - Acompanhamento do trabalho docente através da análise dos resultados académicos e da partilha informal de experiências pedagógicas - Diferentes modalidades de apoio educativo (técnicos especializados, apoios pedagógicos, tutorias, salas de estudo) - Diferenciação pedagógica: turmas PCA (Percursos Curriculares Alternativos), (Currículos Específicos Individuais e cursos CEF (Cursos de Educação e Formação) - desenvolvidas atividades de natureza cultural, científica e desportiva (Educação para a Saúde, Laboratório de Matemática, Jornal da Escola...) - A escola analisa os resultados dos alunos e compara-os com as classificações externas obtidas nos exames nacionais (atas julho) - Taxas de abandono escolar reduzidas - Taxas de transição do 3º ciclo do ensino básico têm oscilado ao longo dos anos (quadro 7). - situações disciplinares pouco frequentes e são acompanhadas pelo órgão de gestão. - há uma participação efetiva dos alunos nas diferentes atividades desenvolvidas na escola e pela escola, existindo também um bom relacionamento entre todos os elementos da comunidade educativa - Há uma valorização do trabalho desenvolvido pelos alunos através da sua participação em atividades (

	<p>concursos, exposições, publicação de trabalhos na vida escolar,...). As turmas PCA, CEF e EFA (deixando de existir a partir do ano letivo 2011/2012 por falta de alunos) procuram corresponder aos interesses dos alunos e promovem</p> <p>Pontos fortes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● capacidade de organização de respostas adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais ● desempenho dos alunos no exame nacional de 9º ano a LP (2008/2009), ultrapassando média nacional ● diversificação da oferta educativa, respondendo às necessidades da comunidade, estimulando a permanência dos jovens no sistema e uma oportunidade de integração social <p>Pontos fracos: desempenho dos alunos do 9º ano nos últimos 3 anos à disciplina de Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> ● insuficiente exploração da articulação vertical do currículo, como estratégia para inverter resultados insatisfatórios nalgumas disciplinas ● ausência de condições de acessibilidade a portadores de mobilidade condicionada ● falta de promoção e divulgação alargadas dos resultados e boas práticas, como forma de reforçar a satisfação e as expetativas dos profissionais, alunos e comunidade.
O agrupamento deveria renstabilizar a parceria com a universidade para a dinamização do processo de auto avaliação	-----

